Valoarea educativă a studiilor clasice
DAVID POPESCU

David
Popescu

# Valoarea educativă a studiilor clasice

Editura
didactică
și pedagogică

Ministerul Educaţiei
şi Învăţământului

**Institutul de cercetări pedagogice**

Editura didactică
şi pedagogică

MINISTERUL EDUCAŢIEI ŞI ÎNVĂŢĂMÂNTULUI
INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE

Seminarul Teologic Liceal
Ortodox "Sf. Vasile cel Mare" Iaşi
BIBLIOTECA
"Gr. Maxim Mărturisitorul"
Nr. inv. 6989—C 4B

David Popescu

# VALOAREA EDUCATIVĂ A STUDIILOR CLASICE

I 1284
BIBLIOTECA MITROPOLIEI IAŞI
8816

Editura didactică şi pedagogică
Bucureşti, 1972

Seminarul Teologic Liceal
Ortodox "Sf. Vasile cel Mare" Iași
BIBLIOTECA
"Sf. Marcu Mărturisitorul"
Nr. inv. 6989

Redactor: NEAMȚU VANUȘ
Tehnoredactor: IONESCU VICTORIA
Coperta: GULUȚĂ CONSTANTIN

## Cuvînt înainte

*Dacă pentru celelalte discipline de învățămînt literatura didactică este destul de bogată, dacă în Tribuna școlii și în Revista de pedagogie, inclusiv în diferite alte periodice sau chiar în ziare, apar frecvent articole care dezbat interesante probleme de didactică și metodică, pentru limba latină asemenea articole se întîlnesc extrem de rar. Revista Studii clasice nu face nici ea excepție în acest sens. În consecință, Metodica de predare a limbii latine de C. Drăgulescu, epuizată, Cursul de metodică pentru studenți de Maria Marinescu-Himu, de asemenea inexistent în librării, programa și manualele școlare rămîn singurele materiale mai noi, constituind strictul necesar pentru munca profesorului la catedră; ele sînt însă insuficiente pentru așezarea limbii latine, alături de celelalte materii de studii, în cîmpul de cercetare pedagogică și didactică.*

*Se vorbește mereu, și nu fără rost, de explozia de informații științifice, de necesitatea adaptării învățămîntului în mod continuu și pe toate căile la ritmul pro-*

*gresului științific și tehnic, fie prin prelungirea duratei învățămîntului (au intrat în uz termeni, ca: reciclaj, educație permanentă, educația adulților etc.), fie printr-o specializare timpurie, fie prin perfecționarea metodelor de predare, care să permită însușirea unui volum mare de cunoștințe într-un timp scurt, să ridice adică eficiența învățămîntului la nivelul cerințelor vremii.*

*În fața acestei situații, se aud destul de des voci — cum s-au auzit dealtfel și altă dată — împotriva învățămîntului clasic, împotriva limbii latine, mai ales în acele țări în care această disciplină ocupă un loc însemnat în planurile de învățămînt. Cunoașterea într-un context istoric mai larg a argumentelor pentru și împotriva limbii latine ca materie de cultură generală, cu sublinierea motivelor care o mențin și a sarcinilor pe care le are în vremea noastră de îndeplinit, socotim că poate aduce unele lămuriri de opinii și unele întăriri de convingeri, fie între specialiști, fie între cei ce privesc din afară problemele actuale ale culturii clasice.*



*Este utilă, pentru profesorii de latină, atragerea atenției asupra aspectelor de relief din istoria învățămîntului clasic de la noi și din alte țări, aceasta ajutîndu-i să se orienteze mai clar în interpretarea unor fenomene și tendințe culturale ale epocii, să rezolve mai ușor dificultățile și, mai ales, să-și însușească fiecare ca sarcină de răspundere personală aducerea la îndeplinire a obiectivelor educative urmărite prin studiul limbii latine în liceu.*

* * *

*Studiul de față este o expunere de motive și un comentariu al propunerilor cu privire la perfecționarea conținutului și a metodelor de predare la limba latină, propuneri formulate pe scurt într-un articol apărut în nr. 5/1969 al Revistei de pedagogie. Articolul citat nu s-a bucurat pînă în prezent, după cunoștința noastră, de vreo mențiune critică în presă. În schimb, într-o formă oarecare, una din propunerile făcute în el și-a găsit aplicare în programa de latină a secției umaniste. Este vorba de unele capitole de gramatică — morfologie și sintaxă — care nu figurau pînă aci în manuale și care trebuiau neapărat tratate în ore speciale. Conjugările perifrastice, vorbirea directă și indirectă, participiul relativ, construcțiile gerunzial-gerundivale, precum s-a putut observa de către profesorii de latină, au fost introduse în lecții pe trimestrul I la clasa a XI-a încă din anul școlar 1969—1970. Există însă și alte propuneri pe care le socotim demne de luat în seamă în ceea ce privește îmbunătățirea căilor și mijloacelor de studiere a limbilor clasice, în special a limbii latine. Aceste propuneri au fost aduse la cunoștința unui număr de specialiști, dar este necesar să fie cunoscute și apreciate critic de toți profesorii de latină, ca și de cercetători și pedagogi în curent cu problemele didactice sau chiar de marele public pe care-l interesează problemele noastre de învățămînt și cultură.*

*Nu putem prevedea cîte din propunerile care fac obiectul acestui studiu vor obține validarea necesară pentru a fi trecute în practică. Avem convingerea însă că, supuse discuției, printr-o colaborare largă, vor prilejui sugestii utile în munca de alcătuire a programelor și manualelor, ca și în îmbunătățirea metodelor de predare.*



*Prezentăm totodată un succint material documentar, prin care profesorii pot fi informați asupra stadiului de cercetare pedagogică în care se găsește fiecare din problemele puse în discuție. Succint, pentru că, din atîtea articole și studii cîte s-au scris în legătură cu valoarea educativă a clasicismului greco-roman și cu metodica predării limbilor clasice, nu ne-am putut referi decît la cele pe care le-am socotit mai interesante pentru susținerea celor afirmate de noi; documentar totuși, pentru că indicațiile bibliografice sînt în cantitate suficientă pentru a înlesni cercetări ulterioare și studii mai ample în domeniul respectiv.*

*Întrucît cele expuse n-au pretenția de a îmbrăca forme apodictice de judecată, ci sînt destinate discuției, fiecare parte a studiului este prezentată ca o problemă, voind prin aceasta să subliniem dificultatea sau chiar imposibilitatea de a stabili soluții satisfăcătoare definitive și*

*permanente în diferite laturi ale procesului de învățămînt la limbile clasice. Faptul nu trebuie să lase loc la nedumeriri, fiindcă este explicabil și general. Progresul neîncetat face ca atîtea domenii ale științei să fie în continuă prefacere, ca o problemă rezolvată într-o privință să rămînă nerezolvată în alta sau să pună noi probleme. Pe de altă parte, prezentarea în această formă invită la un studiu mai adîncit, ferind de superficialitate și de hotăriri pripite.*

*O primă problemă care se pune profesorului de limba latină este cea în legătură cu valoarea de actualitate a disciplinei pe care o predă. Se știe că, dintr-un motiv sau altul, se ajunge uneori ca fenomenele culturale să nu fie judecate în interacțiunea lor cu alte realități, să se supraestimeze idei perimate, sau invers, să se subestimeze valori istorice de certă și durabilă eficiență.*

*Nu putem însă recurge la învățămintele trecutului decît în măsura în care ele ne ajută la luminarea viitorului.* 8 *Și se pare că, în ceea ce privește didactica, viitorul aparține pedagogiei cibernetice. Lăsînd la o parte unele obiecții care se fac din punct de vedere educativ tehnicizării învățămîntului, socotim că pregătirea de specialitate a profesorului trebuie să fie dublată de pregătirea metodică, de cunoașterea și folosirea a tot ceea ce apare nou și eficient în domeniul mijloacelor de predare.*

*Ferindu-ne, pe cît am putut, de tonul apologetic, am căutat să prezentăm fiecare problemă cu toată obiectivitatea cerută cercetării științifice, socotind că în felul acesta se poate servi în mod real și efectiv învățămîntul.*

*Nădăjduim că abordarea istorică a principalelor probleme legate de studiul limbii latine în liceul de cultură generală și propunerile făcute vor stîrni oarecare interes și discuții, sau chiar propuneri mai bune, ajutînd scopului urmărit de a contribui la ridicarea calitativă a predării acestei discipline, așa cum cer necesitățile vremii.*

*De predarea limbii elene ne-am ocupat destul de puțin, fiindcă, pe de o parte, această disciplină a fost reintrodusă numai din anul școlar 1969—1970, la puținele secții clasice existente, iar pe de altă parte, problemele metodice sînt în general aceleași și cer soluții similare la ambele limbi clasice.* [1]

[1] Apărută la sfîrșitul anului 1970, împreună cu alte materiale documentare, sub titlul „Studii și cercetări de didactică a limbilor moderne și clasice", în cadrul planului de activitate al Institutului de cercetări pedagogice, lucrarea de față conținea și 2 capitole cu unele propuneri privind materia de învățămînt și manualele de latină, în conformitate cu programa atunci în vigoare. Prin schimbarea planului de învățămînt și a programelor liceului de cultură generală pentru anii următori, capitolele respective, devenind în mare parte de prisos, n-au fost reproduse în această broșură ; ele pot fi consultate însă în materialul amintit.

# Valoarea educativă a studiilor clasice



## 1. Clasicismul antic, problemă de învățămînt mereu actuală

Problema contribuției pe care o pot aduce studiile clasice la educarea și instruirea tineretului se pune de multă vreme, ori de cîte ori se fac reforme și modificări de plan în învățămîntul mediu, ori de cîte ori se rejudecă utilitatea fiecărei discipline în raport cu cerințele societății. Trăim într-o epocă în care științele și tehnica se dezvoltă mai repede decît întotdeauna. „Savantul Oppenheimer susține că, datorită evoluției științei contemporane, omenirea a progresat în ultimii 40 de ani mai mult decît în cele 40 de secole anterioare". [1]

Din cauza acestui vertiginos progres științific și tehnic, multe cunoștințe și idei se revizuiesc continuu,

[1] Marin Rădoi, *Orientări și tendințe actuale în învățămînt pe plan mondial*, în „Gazeta învățămîntului" din 15.XI.1968.

multe procedee de activitate practică devin învechite față de altele noi, de mai înaltă productivitate, multe mașini și unelte sînt înlocuite în răstimp de cîțiva ani cu altele mai perfecționate, iar un elev sau ucenic care învață în timpul școlii să mînuiască un aparat va întîlni alte aparate cînd va intra ca muncitor sau tehnician în producție.

Aceste transformări tehnico-științifice, ca și altele de ordin ideologic, pun probleme serioase în organizarea conținutului și a metodelor de învățămînt. Pentru ca tinerele generații să primească o pregătire cît mai adecvată necesităților, învățămîntul trebuie mereu adaptat condițiilor și progreselor noi. Trăim în era navelor cosmice și a celor mai adînci transformări în structura societății — a înfăptuirilor socialiste ; s-ar putea pune întrebarea : ce rost mai poate avea prezența studiilor clasice în era noastră ? Aceste studii cu un trecut atît de glorios în istoria culturii europene n-au devenit în prezent niște „splendide inutilități", cum au fost numite de cineva chiar la noi înainte de-al doilea război mondial, nu ocupă ele fără drept un loc cuvenit altor materii absolut necesare ?



## 2. Studiul limbilor clasice în trecut

Poziția limbilor clasice în învățămînt și în cultura europeană a fost determinată de situația economico-politică și social-culturală în care s-a găsit fiecare țară în diferitele etape de dezvoltare istorică.

În evul mediu, după ce limba latină, ca limbă vorbită de popor, dispare încetul cu încetul, locul fiindu-i luat de limbile romanice, se învață totuși latinește în școli, fiindcă latina era limba bisericii și cultura s-a dezvoltat veacuri de-a rîndul sub dominația bisericii. Dar încă din evul mediu apar opere literare în limbile naționale, astfel că interesul pentru limba latină începe să scadă.

În timpul Renașterii, limbile clasice au o prețuire cu totul deosebită, cunoașterea lor fiind necesară pentru citirea operelor literare și filosofice ale antichității. Întoarcerea la antichitate însemna descătușarea omului de rigorile scolastice, ale ascetismului și ale misticii medievale. Dar tot în timpul Renașterii reforma religioasă a introdus limba poporului în biserică și limbile naționale încep să fie cultivate intens și în scris. Umaniști ca Ronsard și Du Bellay în secolul al XVI-lea socotesc că, oricît de mare ar fi respectul pentru operele antice, se pot crea, pe baza imitării celor vechi, scrieri de înaltă valoare și în limbile moderne.

În secolul al XVII-lea se produce în Franța mișcarea literară cunoscută sub numele de clasicism, reprezentată prin scriitori ca Molière, Boileau, Racine, La Fontaine, care, luînd scrierile antice ca modele de creație, au dat literaturii universale opere nepieritoare. Dar tot în secolul al XVII-lea are loc polemica între reprezentanții culturii clasice și ai celei moderne, cunoscută sub numele de Querelle des anciens et des modernes. Limba latină încetează treptat să mai fie folosită chiar ca limbă a învățaților, apar din ce în ce mai multe opere în limbile naționale. Descartes își scrie în franțuzește *Discours de la méthode* și John Locke în englezește cea mai mare parte din operele sale. În această situație, utilitatea limbii latine devine din ce în ce mai problematică : de îndată ce în locul ei pot fi folosite limbile moderne, prin care cunoștințele umane devin un bun al tuturor, de ce să se piardă atîta timp cu studierea unei limbi nefolositoare ?



Limbile clasice și-au găsit însă apărători puternici și, ca expresie a luptei pentru clasicism, apare în secolul al XVIII-lea neoclasicismul sau neoumanismul german, reprezentat prin Herder, Wolf, Goethe și alții.

Aceștia apără cultura clasică pentru valorile ei formative, ca mijloc de educare a sentimentelor, inteligenței și caracterului, iar studiul limbilor clasice este apreciat pentru posibilitatea pe care o oferă de a lua contact direct cu cultura greco-romană.

Secolul al XIX-lea este din ce în ce mai defavorabil clasicismului. Clasele exploatatoare se folosesc de descoperirile științifice și de marile transformări tehnice pentru a stoarce profituri uriașe de pe urma muncii salariate. Lupta de clasă se înăsprește. Proletariatul devine

conștient de forța sa și-și caută dreptul la o viață mai bună. Popoarele subjugate luptă pentru libertate națională și dreptate socială. Filosofia și literatura romantică promovează idei revoluționare, împotriva regulilor și tiparelor clasice devenite prea înguste pentru a cuprinde în ele clocotul vremurilor noi. Dezvoltarea industriei și ideile democratice nu mai îngăduie un învățămînt prea intelectualist, detașat de cerințele imediate ale vieții. Devin necesare școli comerciale și profesionale, iar liceul se cere organizat în sensul apropierii de viață și de practică. Filosoful englez Herbert Spencer combate cu vehemență studiile clasice, pe care le denunță ca inutile, arătînd că și celelalte studii pot contribui la educația tineretului. „Oamenii cred — spune el — nu știu de ce, că un tînăr poate fi mai bine pregătit pentru viață dacă va cunoaște limba, gîndurile, întreprinderile, nevoile, nebuniile, virtuțile și cruzimile a două popoare, care din punct de vedere moral sînt mai jos decît noi și la care știința fenomenelor și a cauzelor lor a fost foarte restrînsă (...). Descendenții noștri vor vedea în aceasta una din cele mai stranii aberații ale gîndirii omenești". [1]



Astfel, încă din secolul al XIX-lea, în țările Europei, clasicismul greco-roman, socotit altădată absolut necesar pentru educarea și instruirea tineretului, își pierde poziția dominantă, ca urmare a reformelor care reduc numărul de ore repartizate acestui învățămînt. Iar secolul nostru nu face decît să rezolve probleme puse de secolele anterioare, căutînd să-și rezolve totodată propriile sale probleme...

La noi, cultura slavonă n-a putut constitui un mediu prielnic legăturilor cu antichitatea greco-romană. Limbile clasice nu erau total necunoscute, pentru că foloseau legăturilor economice și politice cu alte țări : latina cu apusul, și greaca cu răsăritul ; dar învățămîntul acestor limbi începe să fie prezent în puținele școli ale vremii, într-o formă mai demnă de luat în seamă abia în secolele al XVII-lea și al XVIII-lea. În timpul stăpînirii fanariote, chiar studiul limbii elene este puțin dezvoltat, pentru că domnitorii se îngrijeau foarte puțin de cultura Țărilor Române, principala lor grijă fiind aceea de a-și asigura domnia. Numai în secolul al XIX-lea, cînd școlile se înmulțesc și se organizează după modelul celor din apus, încep să fie judecate limbile clasice, sub raportul valorii lor educative. Era însă vremea cînd în apus această valoare le era puternic contestată, iar la noi probleme deosebite de existență și dezvoltare națională impuneau limbii latine un rol mai mult politic decît cultural, latinitatea limbii române fiind considerată un argument foarte puternic în susținerea drepturilor poporului român la unitate și libertate națională.

Încă de la sfîrșitul secolului al XVIII-lea, nu numai cărturarii ardeleni, dar și cei din Țările Române vedeau în limba latină o armă de luptă națională și un mijloc de cultivare a limbii române. Mitropolitul Iacob Stamate, în cunoscutul său raport asupra învățămîntului din Moldova între anii 1792—1803, afirma că limba latină este folositoare, între altele, „încă și spre îndreptarea și împodobirea limbii moldovenești (...) deci să înțelege că și dascălul de limba latinească a fi în școală este atîta de trebuitoriu, încît fără dînsul nu se poate" [1].



Gramatica limbii latine trebuia să se studieze „pururea în comparațiune cu gramatica limbii române", cum glăsuiesc programele vremii. Datorită acestor calități, studierea limbii latine era socotită ca avînd toate virtuțile educative. În preajma reformei din 1864, care punea limbile clasice la baza învățămîntului secundar, Titu Maiorescu afirma că „limba latină este pururea cel mai bun fundament și cea mai bună disciplină pentru orice parte a gîndirii noastre" [2].

Dar dacă în perioada amintită argumentele în sprijinul studiilor clasice își găseau puțini adversari, alta era situația în ajunul reformei din 1898. O dată cu dezvoltarea

[1] H. Spencer, *Autobiografia*, trad. de D. Duscianu, București, p. 117, f.a.

[1] *Uricariul*, partea a treia, pag. 19, Iași 1853.

[2] Titu Maiorescu, *Pentru ce limba latină este chiar în privința educațiunii studiul fundamental în gimnasiu*, în „Anuarul Gimnasiului și Internatului din Iași pe anul scolasticu 1862-1863".

mai intensă a capitalismului în România, s-a creat și necesitatea corelării învățămîntului cu cerințele acestei dezvoltări. În noul context, limbile clasice nu și-au mai putut menține poziția de altă dată.

Încă înainte de revoluția din 1848, Ion Ionescu de la Brad spunea că umanitățile greco-latine sînt „netrebnice societăților ce caută a se pune pe calea propășirii" [1]. Iar în preajma reformei lui Haret, care slăbea pozițiile clasice în învățămîntul secundar, S. Niculescu Brăilițeanu făcea această propunere : „Decît să cheltuiască statul cu catedre de latinește și grecește, mai bine să înființeze școli mai multe pentru luminarea poporului, școli de meserii, ferme model și altele" [2].

Nu întotdeauna participanții la acest dialog asupra valorii educative a studiilor clasice au reușit să formuleze judecăți obiective și, din considerații de utilitate imediată sau din alte interese, s-a ajuns uneori la atitudini pătimașe și la afirmații nefundate. S. Niculescu-Brăilițeanu acuza clasicismul că este „imoral", că dezvoltă în școlari „un spirit revoluționar și idei păgîne". Nu e de mirare că s-au făcut pe seama clasicismului afirmații contradictorii ; revoluționarii francezi erau acuzați de a fi stăpîniți de idei antice liberale și republicane ca urmare a culturii unilaterale clasice, iar aristocrația rusă, învinuind tineretul că e nihilist din pricina învățămîntului realist, a chemat în ajutor cultura clasică pentru a tempera avîntul revoluționar al generației de la 1870...



## 3. Argumente teoretice pentru și împotriva învățămîntului clasic în secolul al XIX-lea

Din vîltoarea luptelor de idei determinate de considerente practice și de moment, opiniile asupra culturii clasice s-au putut ridica uneori pe treapta generalizării teoretice vizînd clasicismul antic ca valoare culturală, în general, prețuită de omul cult din orice vreme.

La noi, argumentele împotriva sau în favoarea clasicismului au fost supuse unei critici destul de obiective de către Titu Maiorescu, care socotea că singura calitate incontestabilă pe care o au limbile clasice în învățămîntul secundar este de ordin educativ.

Argumentele principale, susținute de adversarii limbilor clasice, el le reducea la trei : 1) Literaturile vechi pot fi cunoscute prin traduceri și nu este nevoie să se piardă timpul pentru învățarea limbilor clasice în liceu. 2) Literaturile moderne au aceeași valoare educativă ca și cele vechi și, în plus, problemele de viață puse în ele sînt mai apropiate de necesitățile vremii noastre. 3) Se pierde prea mult timp cu un studiu fără rezultat, căci sînt puțini absolvenți de liceu care ajung să citească autorii clasici în original, timp care poate fi consumat cu studiul unor științe utile, limba latină putînd fi studiată cel mult ca obiect secundar, „pentru cunoașterea formelor gramaticale și înțelegerea lexicografică a cîtorva cuvinte introduse în toate limbile europene, dar nu mai mult".



Contraargumentele apărătorilor, pe care Titu Maiorescu îi consideră „amici neadevărați ai studiilor clasice" pentru că nu știu să le apere, sînt : 1) Traducerile nu reușesc să redea originalul. 2) Modernii sînt inferiori clasicilor. 3) Cei mai de seamă oameni din toate secolele „au fost adăpați la fîntîna antichității", iar pentru noi este absolut necesară cunoașterea limbii latine, fiindcă sîntem popor latin și fără latină nu putem studia și cunoaște temeinic limba română.

Aceste contraargumente sînt combătute și ele de Maiorescu, care arată că dușmanii limbilor clasice au dreptate cînd susțin că autorii vechi pot fi înțeleși și chiar gustați mai bine în traduceri, întrucît absolvenții liceului n-ajung să citească textele vechi în original, iar în școală nu i-au putut înțelege și aprecia din cauza trudei la care-i supuneau lecțiile. În ceea ce privește comparația între clasici și moderni, mulți din aceștia din urmă sînt mai presus de clasici. Procedînd prin eliminare, Maiorescu ajunge să recunoască merite depline numai lui Horatius și Tacitus, față de care „este greu a arăta cine

[1] „Foaia pentru minte, inimă și literatură", nr. 7, 1847.

[2] S. Niculescu-Brăilițeanu, *Limbile clasice trebuiesc scoase din învățămîntul secundar*, București, 1896, 27 pag.

dintre autorii moderni le corespund". „Atît e sigur, continuă Maiorescu, că citirea pasajelor etice din Goethe, a scrierilor istorice de Prescott, de Gibbon, de Herder, ar produce tot acea utilitate teoretică asupra gimnaștilor [1] ca și acei doi autori".

T. Maiorescu dă dreptate celor care preferă literatura modernă ca fiind mai aproape de viața și de preocupările noastre, pe cînd limbile antice vorbesc de o lume ale cărei condiții de existență materială și socială n-au nimic comun cu noi, iar pentru cunoașterea acestor condiții ca simplă informație istorică nu este nevoie de citirea clasicilor în original.

La argumentele că cei mai de seamă oameni au fost formați în cultura clasică și că noi avem nevoie de studiul limbii latine „ca izvor pentru constituirea limbii noastre proprii", T. Maiorescu contraargumentează :

a) Există oameni celebri și fără cultură clasică. b) Scriitorii antici n-au avut nevoie de cunoașterea limbii strămoșilor îndepărtați pentru a se forma. c) Școala secun-
18 dară n-are ca scop să producă genii sau celebrități, ci „să se adreseze cu învățămîntul său la acel termen de mijloc al inteligenței, pe care ni-l arată majoritatea copiilor". Cît pentru contribuția sa la studiul limbii române, acest folos nu se poate obține în școala secundară, ci în universitate, unde e posibilă o comparație amănunțită între limba română și limba latină, din punct de vedere fonetic, morfologic, sintactic, semantic. Numai cît dă liceul nu e suficient pentru studiul comparativ-istoric al limbii române, ci duce doar la analogii superficiale între cele două limbi, cauzînd astfel „confuziunea fatală

[1] Numele de liceu se folosea mai mult în Franța, iar cel de gimnaziu în Germania, unde baza învățămîntului în școala medie o constituiau pe vremea aceea studiile clasice. În gimnaziul condus de T. Maiorescu, latina se învăța în toate cele 7 clase următoare ciclului primar, afectîndu-i-se 32 de ore săptămînal, iar greaca în 6 clase, cu 15 ore săptămînal. Trebuie menționat că și matematica se studia în toate clasele, cu 33 de ore săptămînal.

de care suferă și astăzi vorbirea și scrierea românească" [1].

Deci nu acestea sînt adevăratele argumente în favoarea limbii latine, ci calitatea acestei limbi de a fi educativă din punct de vedere moral într-un grad mai înalt decît toate celelalte discipline.

Pentru a demonstra aceasta, T. Maiorescu pornește de la definiția educației, așa cum a fost dată de pedagogi ca J. Locke, J. J. Rousseau, Diesterweg și Pestalozzi, care consideră esențial în procesul educației formarea caracterelor morale. A avea caracter moral înseamnă a pune rațiunea mai presus de pasiune, a te conduce după maximele și principiile morale, iar nu după tentații momentane, nestăpînite de frîul rațiunii. „Cei 4 pedagogi, și în urma lor toți ceilalți, spunea T. Maiorescu, au aceasta în comun că formulează scopul educațiunii cel puțin astfel : nimicirea mărginirii egoistice a individului și supunerea lui sub rațiunea lucrurilor, spre a-l face independent și întărit în contra pasiunilor sale proprii și a influențelor exterioare".

Definind astfel scopul educației, T. Maiorescu judecă 19
pe rînd fiecare materie de învățămînt sub raport educativ și ajunge la concluzia că limba latină contribuie în cel mai înalt grad la formarea caracterului moral : „Limba latină, avînd gramatica cea mai riguroasă, avînd o întindere de sferă care poate îmbrățișa toate părțile inteligenței, avînd în fine obiectivitatea antică, este studiul fundamental al gimnaziului, nu numai ca studiu teoretic, ci chiar în privința morală și este totodată modelul care ne arată cum instrucțiunea și educația se întăresc una pe alta".

Precum s-a văzut, T. Maiorescu, deși combate argumentele obișnuite în favoarea limbilor clasice, susține totuși valoarea formativă a studiului acestora, socotind

[1] Era vremea cînd exagerările latiniste, italieniste, puriste etc. duceau la tot felul de erori și curiozități în pronunțarea și scrierea cuvintelor. Multă vreme Academia nu și-a putut fixa un criteriu precis de orientare în stabilirea ortografiei limbii române.

limba latină disciplina fundamentală a spiritului și a caracterului. „Studiile clasice, spune el, au fost și vor fi nutrimentul principal al inteligenței omenești, pînă cînd va fi vorba de bine, de adevăr și de frumos". [1].

Veacul al XIX-lea a oferit în general un teren prielnic culturii clasice la noi, dar, dacă roadele n-au fost mai bogate, cauzele nu sînt de căutat în esența clasicismului, ci în condițiile de existență ale culturii clasice în țara noastră. Lipsa unei tradiții clasice mai îndelungate în trecutul învățămîntului românesc, necesitatea istorică de a cultiva limba latină mai mult pentru motive de ordin național, metodele didactice nesatisfăcătoare sînt cîteva din condițiile specifice de dezvoltare a clasicismului antic în cultura românească.

## 4. Cultura clasică în secolul al XX-lea



### a) *Prima jumătate a secolului al XX-lea*

Începutul secolului al XX-lea se manifesta defavorabil culturii clasice, descurajînd pe susținătorii ei. În 1906, Eugen Lovinescu, tînăr profesor de latină și scriitor, făcînd unele reflecții asupra clasicismului, pe care-l vedea lovit din toate părțile de „profani, teoreticieni și legiuitori", îl compara cu un porumbel alungat, gata să-și întindă aripile „pentru a dispărea ca un fulg alb în imensitatea albastră" [2].

După ce arăta cu melancolie că în fruntea teoreticienilor adversari ai culturii greco-romane se află Spencer „din utilitara Anglie", E. Lovinescu căuta să demonstreze că esența spirituală a clasicismului antic, care-i legitimează valoarea permanentă, o constituie contemplarea estetică, refugiul spiritual într-o lume liniștită, senină și odihnitoare, atunci cînd în jurul nostru totul este zbucium, necaz, urîțenie a vieții. Lumea grecilor și a romanilor n-a fost mai bună decît a noastră, dar alta este calitatea care-i conferă valoarea : trecutul, depărtarea, care fac ca numai rațiunea să fie solicitată, ca facultate în stare să pună ordine în spiritul nostru răvășit și tulburat de mulțimea și varietatea impresiilor care ne vin din toate direcțiile : „Cînd ne adîncim în trecutul clasic nu mai vedem colori violente, ci numai nuanțe fine și palide, ca de fecioare transfigurate de poezie, pentru că acolo nu mai sîntem sub stăpînirea realităților, ci în imperiul umbrelor plutitoare, ce nu mai sînt vii, deși au fost (...). În mijlocul realităților de care ne lovim în orice moment, e o fericire deci cînd putem avea în trecutul îndepărtat o oază de liniște și de seninătate, în care refugiindu-ne să putem contempla viața în cea mai deplină obiectivitate (...) și această oază nu poate fi decît antichitatea clasică (...) prin condițiile ei de perfecție și armonie estetică".



Prin această atitudine de contemplație paseistă, Lovinescu aparține trecutului : valorificarea estetică a clasicismului este un ecou al neoumanismului german care a influențat pe mulți scriitori ai noștri din secolul al XX-lea. Eminescu, între aceștia, deși romantic, admira fără rezerve clasicismul antic, în care vedea o disciplină permanentă a rațiunii și o călăuză sigură pe drumul spre viitor. „Fixat o dată pentru totdeauna, — spune Eminescu — nemaiputîndu-se schimba, căci el aparține unor timpi de mult încheiați, spiritul antichității e regulatorul statornic al caracterului și izvorul simțului istoric (...). Milioane de spirite tinere s-au adăpat la izvorul fecund al antichității clasice, fără ca să se fi ivit vreun pericol pentru dezvoltarea lor ulterioară ; din contră" [1].

[1] Titu Maiorescu. *Pentru ce limba latină este chiar în privința educațiunii studiul fundamental în gimnasiu,* în „Anuarul Gimnasiului și Internatului din Iași pe anul scolasticu 1862—1863".

[2] E. Lovinescu, „O privire asupra clasicismului", în *Pași pe nisip,* vol. II, București, 1906.

[1] M. Eminescu, *Opera politică,* vol. II, ed. îngrijită de I. Crețu, p. 105.

Adîncile prefaceri economico-politice și social-culturale ale primei jumătăți a secolului al XX-lea au pus clasicismului greco-roman probleme dintre cele mai grele. După primul război mondial, Marea Revoluție Socialistă din Octombrie aduce învățămîntului din U.R.S.S. o organizare nouă, în care studiile clasice nu-și mai aveau locul. Înlăturarea analfabetismului, crearea unui învățămînt realist-științific pentru toate popoarele Uniunii Sovietice, necesitățile construcției socialiste de a crea o bază tehnico-materială puternică a socialismului — erau cerințe de realizarea cărora depindea progresul noii societăți. Nici în celelalte țări ale Europei, politica școlară n-a fost mult mai favorabilă clasicismului. Schimbările teritoriale, progresul științific și tehnic, dezvoltarea marilor industrii, lărgirea relațiilor economice au impus înmulțirea numărului de școli profesionale, tehnice și comerciale, iar în liceu extinderea învățămîntului realist și a studiului limbilor moderne.

După primul război mondial s-au încercat unele reforme în favoarea limbilor clasice, cum a fost cea din

Franța în 1922, dar acestea ori au fost de scurtă durată, ori n-au ajuns să fie aplicate. Dificultățile de ordin economic și politic pe plan național sau internațional nu ofereau cadrul cel mai prielnic afirmării studiilor clasice.

Susținătorii culturii clasice invocă din nou argumentele cunoscute din secolul anterior, căutînd să demonstreze, față cu noile împrejurări, că, dacă în trecut era greșită îndrumarea unilaterală a tineretului în direcția învățămîntului clasic, aceeași greșeală se repetă acum prin orientarea lui spre educația utilitaristă, care cultivă în om sentimente egoiste. Nu puțini au fost oamenii de știință care au luat apărarea clasicismului în numele unei educații unitare, armonioase, omul avînd în egală măsură nevoie de științele pozitive, ca și de științele umaniste. S-a replicat însă că toate disciplinele sînt umaniste, că se poate vorbi de un umanism științific și chiar tehnic, pornind de la ideea că știința și tehnica au menirea de a crea oamenilor condiții de viață din ce în ce mai bune. În afară de aceasta, învățămîntul este umanist nu numai prin conținut, ci și prin scopurile urmărite și prin metodele didactice folosite. Astfel, concepția despre umanism a căpătat încă din prima jumătate a secolului nostru un sens mult mai larg ca în trecut. A fost dezbătută în special problema metodei în domeniul transmiterii culturii clasice, de la începutul secolului pînă în vremea noastră, socotindu-se că ceea ce pot pune în valoare sau nimici esența profund educativă a studiilor de latină-elenă sînt metodele de predare.

Din multitudinea de lucrări despre valoarea studiilor clasice apărute la noi în perioada interbelică, menționăm două articole care, prin conținutul și poziția lor, ni se par a fi cele mai reprezentative : „Pentru învățămîntul clasic", elaborat de V. Bogrea sub formă de memoriu în numele Congresului filologilor români, din 1925, și adresat Ministerului Instrucțiunii de pe atunci, și articolul lui Gh. Guțu „Învățămîntul limbii latine în liceu", publicat în anul 1936 în Revista generală a învățămîntului. Ambele studii, bazate pe o bogată documentație și scrise cu pasiunea celui cu adevărat îndrăgostit de frumusețile culturii clasice, se remarcă și pen-

tru bibliografia folosită, reprezentînd ultimul cuvînt care se putea spune pe atunci în apărarea clasicismului greco-roman, cu deosebire în apărarea limbii latine. Studiul lui Gh. Guțu este interesant mai ales prin propunerile pe care le face pentru valorificarea educativă a literaturii clasice.

Înainte de al doilea război mondial, unele schimbări în programe pentru întărirea învățămîntului clasic, cu scopul declarat de a cultiva în tineret sentimentul măsurii, al ordinii și al echilibrului interior, au fost fără efect ; o catastrofă de proporțiile celui de-al doilea război mondial nu putea fi evitată prin măsuri educative de ultim moment.

b) *Învățămîntul clasic în zilele noastre*

După al doilea război mondial, procesul de restrîngere a locului limbilor clasice în învățămînt s-a accentuat, cu tot protestul și argumentele aduse de partizanii clasicismului.

Ne vom face însă o idee și mai clară asupra valorii cu totul relative a argumentelor pentru sau împotriva clasicismului, dacă ne vom referi, în sfîrșit, la cea mai recentă discuție, care a avut loc în Franța cu prilejul scoaterii limbii latine din „VI-e" în toamna anului 1968.

Măsura luată de Edgar Faure — pe atunci ministru al instrucțiunii publice franceze — de a elimina latina din clasa a VI-a, a stîrnit opinii de presă contradictorii, fiind susținută sau combătută în general cu aceleași argumente — pentru sau împotriva limbii latine — care au fost exprimate și în alte țări, ori de cîte ori s-a discutat contribuția limbilor clasice la educarea și instruirea tineretului.

Cel mai interesant articol de presă în favoarea legii lui Edgar Faure ni se pare a fi cel scris de profesorul Pierre Juquin, membru în Comitetul Central al Partidului Comunist Francez. Este adevărat, spune P. Juquin, că latina are o valoare formativă deosebită, dar problema trebuie analizată marxist, istoric, sub următoarele patru aspecte : 1. Învățămîntul trebuie privit întotdeauna prin prisma nivelului forțelor și relațiilor de producție ale fiecărei epoci. Din acest punct de vedere, învățămîntul umanist al secolelor trecute nu corespunde „stărilor actuale și perspectivelor de dezvoltare a culturii". 2. Decăderea studiilor clasice este un fenomen recunoscut și de catolici, și acest fenomen nu poate fi reversibil. Oricare ar fi foloasele limbii latine, ele sînt în decalaj față de foloasele altor discipline, care pregătesc pe elev pentru cerințele vieții actuale. 3. Este o realitate că pentru elevii ieșiți din mediile defavorizate, din familiile fără cultură și fără mijloace materiale, latina este un handicap, o funcție segregaționistă, care nu mai poate fi tolerată. 4. „Singura chestiune care se pune în sensul nostru, spune P. Juquin, este aceasta : ce studii vor avea într-o școală modernă virtuțile formative ale latinei ? Gramatica, matematicile (această admirabilă unealtă actuală a logicii dialectice), limbile moderne (învățate de toți), științele, tehnologia vor concura la formarea spiritului. Literatura, istoria, educația civică, arta vor pregăti pentru practica raporturilor umane".



Este bine că s-a scos latina din a VI-a, conchide P. Juquin „pentru a realiza un conținut al învățămîntului cît mai apropiat de necesitățile contemporane" [1].

Nu ni se par mai puțin interesante nici argumentele folosite de partizanii limbii latine în această discuție. De exemplu, într-un articol din 27 oct. 1968, apărut tot în l'Humanité-Dimanche, se susține limba latină ca fiind un ajutor indispensabil pentru studiul limbii franceze și chiar al limbilor neromanice, precum și „un mijloc de acces la sursele gîndirii moderne".

Într-un alt articol se scoate în evidență valoarea limbilor clasice în domeniul formației intelectuale. „Amplitudinea și conținutul culturii generale necesare explicată de Marx, — scrie Raph F. — nu condamnă latina, ci implică o dezvoltare accesibilă tuturor (...) Studiul limbii latine (și elene) este un mijloc de cunoaștere intelectuală, un instrument de gîndire. Eu nu cred că sacrificîndu-l, se realizează un progres spre gîndirea modernă. Dezvoltarea științelor și a tehnicii nu constituie un argument contrar, căci secțiile clasice dau pe cei mai buni studenți la matematici și științe" [2].

Deși este atît de evident faptul că împrejurările actuale nu sînt favorabile studiilor clasice intensive, așa cum se practicau cu secole în urmă, se mai găsesc totuși oameni care cred că limba latină ar putea redeveni o limbă vie, utilizabilă cel puțin ca instrument de comunicare internațională, și că ea trebuie deci învățată în școală, după metodele limbilor moderne.

La sfîrșitul lucrărilor celui de-al IV-lea „Congres Internațional pentru latina vie", organizat între 1—3 aprilie 1969 la Avignon de Asociația Vita Latina, al cărei președinte este Pierre Grimal, profesor la Sorbona, s-a adoptat o rezoluție care subliniază, între altele, necesitatea de a se învăța limba latină, începînd din al VI-lea an de studii (deci din clasa a VI-a elementară), aceasta oferind „o experiență de două milenii de efort și de gîndire în condiții economice și umane diferite".

[1] L'Humanité Dimanche, 22 oct. 1968.

[2] Idem, din 27 oct. 1968.

Este de remarcat că, în zilele congresului, cei 250 de participanți din 20 de țări ale Europei și Americii au vorbit între ei latinește, demonstrînd posibilitatea ca latina să fie utilizată ca limbă vie, ca mijloc de comunicare orală [1].

Dezideratele grupului de la Asociația Vita Latina sînt privite însă cu oarecare rezervă și neîncredere chiar de unii specialiști [2], considerîndu-se că limba latină n-ar putea deveni din nou o limbă vie decît în cazul unui popor care s-o vorbească, iar ca mijloc de comunicare internațională „o limbă moartă nu poate corespunde nevoilor de comunicare ale societății contemporane" [3].

## 5. Unele concluzii

Privind obiectiv lucrurile, trebuie să recunoaștem că în vremea noastră cultura generală nu mai poate avea temeiuri preponderent clasice. Oricît de frumoase și de seducătoare ar fi argumentele în favoarea clasicismului antic, oricît de documentat și de ingenios susținute, ele nu pot ignora realitățile actuale, care fac ca limbile latină și elenă să nu-și mai poată găsi în planurile de învățămînt extinderea de altă dată. Dacă în veacurile trecute nimeni nu era considerat om cult fără cunoașterea cel puțin a limbii latine, în prezent progresul științei impune altă orientare și alte trăsături culturii generale pe care trebuie să și-o însușească elevii liceelor noastre. „Formarea unui spirit modern trece prin stă-



[1] Cf. „Le Monde" din 5.IV.1969 și „Contemporanul" din 11.IV.1969.

[2] Cf. *Introducere în lingvistică*, elaborat de un colectiv sub conducerea acad. Al. Graur, Editura științifică 1958, p. 277.

[3] I. Brăescu, *Modernizarea metodelor de studiere a limbilor străine*, Editura didactică și pedagogică, București, 1966, pag. 13.

pînirea limbilor universale ale timpului nostru : știința și tehnica" [1].

Fenomenul de îngustare treptată a locului limbilor clasice în vederea măririi numărului de ore necesar însușirii cunoștințelor impuse de progresul științific și tehnic este un proces obiectiv care acționează intens, mai ales începînd din secolul trecut, în toate țările europene, ajungîndu-se în vremea noastră ca în multe țări latina și greaca să fie înlăturate din școala medie de cultură generală, iar în altele să rămînă cu un număr de ore destul de redus, cu toată opoziția manifestată de reprezentanții sau admiratorii culturii clasice. La noi, limba elenă s-a înlăturat oarecum de la sine, de pe vremea liceului trifurcat, din lipsă de elevi care să dorească a urma secția clasică. Așa s-au petrecut lucrurile și în alte țări, iar în prezent limba elenă nu mai figurează în învățămîntul mediu de cultură generală decît în cîteva țări din apus, unde există secții clasice în liceu [2].

În ceea ce privește limba latină, situația nu este cu mult mai bună. De exemplu, în Uniunea Sovietică, R. D. Germană și R. P. Ungară, latina nu se studiază în învățămîntul de cultură generală, decît în cîteva școli speciale, cu un număr mic de ore ; în R. P. Bulgaria este doar facultativă, în clasele a IX-a și a X-a ; în Suedia nu mai e obligatorie nici la secția clasică ; în Iugoslavia figurează în primele 2 clase ale liceului cu cîte 2 ore pe săptămînă ; în Cehoslovacia, la secția umanistă cu cîte 2 ore pe săptămînă în fiecare clasă și la alegere în secția reală ; în Italia, Franța și R. F. a Germaniei, deși s-a menținut pînă de curînd cu un mare număr de ore în liceele de stat, ca și în cele confensionale și particu-



[1] Edgar Faure, în discursul ținut ca șef al delegației franceze la a XV-a sesiune a conferinței generale U.N.E.S.C.O. despre tendințele actuale ale educației și învățămîntului în Franța și în lumea întreagă. Cf. săptămînalul francez „L'Education" din 31 oct. 1968.

[2] Despre situația actuală la noi, vezi cap. *Locul limbilor clasice în planurile de învățămînt*, din această lucrare.

lare, sînt semne că într-un viitor nu prea îndepărtat va suferi unele reduceri. Situația e similară în mai toate țările europene, ca și în acele țări americane în care se cultivă învățămîntul clasic, studiul limbii latine fiind în declin chiar în țările de limbă romanică.

Datele acestea însă nu ne pot duce neapărat la concluzia că limbile clasice vor dispărea curînd din învățămîntul mediu.

Despre valoarea educativă a clasicismului s-a scris foarte mult și se va mai scrie, fie că este vorba de utilitatea cunoștințelor de cultură clasică, fie că se au în vedere acele virtuți educative, care nu i se pot nega nici de răuvoitori.

Umanismul clasic nu va dispărea cu desăvîrșire și nici prea curînd din învățămînt, avînd temeiuri puternice de existență nu numai prin tradiția și trecutul său în istoria culturii europene, ci și prin valorile spirituale permanente pe care le poartă cu sine.

Limbile latină și elenă, constituind în secolele trecute baza învățămîntului, au transmis țărilor europene ideile culturale ale lumii greco-romane, au contribuit la dezvoltarea artelor și a noilor literaturi, au dat orizont larg gîndirii științifice și filosofice, au îmbogățit limbile naționale și le-au hrănit puterile de creație. Științele și tehnica au împrumutat din limbile clasice vocabularul de care au avut nevoie, astfel că terminologia științifică și tehnică a zilelor noastre este la toate popoarele în mare parte de origine greacă și latină. Renașterea și umanismul Italiei, clasicismul francez, neoumanismul german sînt prezențe puternice ale influenței greco-romane în istoria culturii europene, ale cărei principale faze de progres s-au produs avînd ca germene de creație și dezvoltare clasicismul antic. Dragostea atîtor scriitori și artiști pentru „pururi tînăra și senina antichitate", cum o numea Eminescu, este o dovadă de recunoaștere a clasicismului antic ca izvor de inspirație și revitalizare a culturii oricărei epoci.

Limbile clasice au fost atît de mult cultivate din convingerea că în directă legătură cu literatura, arta și filosofia antică, spiritul uman capătă puteri noi de creație.



Cărturarii români — ca și unii străini în trecere sau stabiliți în Țările Române și în Transilvania —, care-și făcuseră studiile în centre unde Renașterea și Umanismul dădeau direcția de dezvoltare culturii europene (Veneția, Roma, Kiev, Constantinopole etc.), au adus cu ei și ideile umaniste ale scriitorilor greci și romani, înrîurind pozitiv dezvoltarea culturii și contribuind indirect la formarea unității naționale și politice a poporului român. Primii umaniști transilvăneni (N. Olahus, I. Honterus, I. Sommer etc.), cronicarii munteni și moldoveni, Stolnicul Constantin Cantacuzino, Spătarul Nicolae Milescu, Dimitrie Cantemir și alții au învățat în alte țări latinește și grecește, ambele limbi fiind deopotrivă cultivate în acele vremi. „În domeniul cultural, grecii aduc introducerea studiilor clasice la români, măcar pentru păturile superioare ale societății. La toate popoarele, studiile clasice, cu tezaurul lor de cugetare și de frumuseți literare, au reprezentat un progres al culturii" [1]. Clasicismul greco-roman a fost totodată, încă din epoca feudală, o formă largă de integrare a culturii românești în comunitatea de cultură a popoarelor europene.

În pragul secolului al XIX-lea, Școala Ardeleană a găsit în latinitatea limbii noastre un argument foarte puternic pentru susținerea drepturilor națiunii române la existență, libertate și unitate națională.

În secolul al XIX-lea, limba română a fost multă vreme studiată împreună cu limba latină, fiindcă româna, deși devenise limbă de predare în toate gradele de învățămînt, n-a fost prevăzută ca materie de studiu în gimnazii și licee, decît tîrziu, de către Titu Maiorescu, care, ca ministru, printr-o decizie, a făcut din limbile română și latină două discipline separate [2]. În tot acest

[1] V. Costăchel, P. P. Panaitescu și A. Cazacu, *Viața feudală în Țara Românească și în Moldova* (sec. XIV—XVII), București, Editura științifică 1957, pag. 538.

[2] Limba română apare ca materie de învățămînt separată de limba latină prin legea din 1876, dar încă din 1875 T. Maiorescu dăduse o decizie în acest sens.

secol limbile clasice au constituit materiile de bază în învățământul secundar.

În prima jumătate a secolului al XX-lea, deși studiile clasice nu și-au putut menține locul de altă dată, numărau totuși destui admiratori chiar între oamenii de știință, nu numai între cei ce le apărau în mod interesat [1].

Valoarea educativă a studiului limbilor clasice este și acum recunoscută și aceasta justifică prezența lor în planurile de învățământ. Dealtfel, experiența din perioada 1948—1956 a dovedit că absența totală a limbii latine din învățământul mediu nu a constituit un fapt pozitiv.

[1] Vezi discuțiile cu prilejul diferitelor reforme și legi privitoare la învățământ, mai ales între cele două războaie.



# Locul limbilor clasice în planurile de învățământ



1. Cele două limbi clasice n-au avut egală extindere în planurile de învățământ, din motive istorice cunoscute. Datorită cuceririlor și stăpînirii romane, limba latină a putut supraviețui pe o rază mai întinsă decît cea greacă, fie ca limbă de cancelarie sau ca mijloc de comunicare între intelectuali, fie transformată și ramificată în limbile romanice, avînd astfel o mai mare arie de întrebuințare și mai multe mijloace de viabilitate. În schimb, limba elenă, deși răspîndită timp de mai multe secole pe trei continente, din cauza dezmembrării imperiului roman și a stăpînirii otomane de mai tîrziu, și-a limitat continuitatea de existență doar în bizantină și neogreacă, influențînd mai puțin alte limbi cu care a venit în contact, rolul ei în transmiterea culturii elene fiind preluat, mai ales în apus, de limba latină și de limbile naționale. Așa se explică faptul că, oricît de mare este presiunea exercitată de progresul științific și tehnic, în învățământul mediu limba latină figurează cu un

număr mai mare sau mai mic de ore aproape în toate țările europene, pe cînd locul limbii elene este din ce în ce mai redus, fiind în mare parte eliminată din învățămîntul mediu și studiată numai în învățămîntul superior, la facultățile de filologie clasică.

La noi, datorită condițiilor istorice în care s-a dezvoltat poporul român, limbile clasice n-au avut, așa cum s-a văzut, un cadru cultural asemănător celui din apus și de aceea umaniștii noștri sînt în general acei cărturari care au putut studia la școlile din alte țări, cum au fost, de exemplu, cronicarii sau reprezentanții Școlii Ardelene. Ei au pus cultura clasică în slujba luptei pentru libertate și unitate națională întemeiată pe latinitatea limbii române, valoarea estetică sau etică a limbilor clasice nefiind pentru ei de un interes deosebit. Sub acest raport, influența culturii franceze asupra dezvoltării literaturii noastre a fost cu mult mai puternică.

Prima lege de organizare a învățămîntului nostru a fost cea din 1864, care conferea limbilor clasice poziția dominantă în programa de învățămînt. Situația aceasta a durat pînă în 1898, cînd Spiru Haret, în urma unui studiu fundamentat asupra realităților economice și culturale din țara noastră, a desființat liceele clasice — considerîndu-le ca nemaifiind corespunzătoare necesităților învățămîntului — și le-a înlocuit cu liceul trifurcat.



În raportul prin care motiva reforma învățămîntului secundar, Spiru Haret arăta, între altele, că liceele clasice înființate prin legea din 1864 nu-și mai meritau în întregime numele, fiindcă limba latină se preda în 23 de ore, iar greaca în 14, în vreme ce liceele clasice din Franța afectau în același scop cel puțin 40 de ore, iar cele din Germania mai mult de 60 de ore săptămînal la toate clasele. În 1875, arăta Spiru Haret, s-au creat și gimnazii reale cu cîte 4 clase, fără greacă și latină, dar acestea „n-au avut nici o influență asupra mersului învățămîntului". Prin vechiul liceu „tot tineretul țării era împins într-o singură direcție (...), dar viața timpului nostru este prea complicată și prea grea, pentru ca școala să nu se preocupe de dificultățile ei și să n-aibă grijă de a înarma pe elevi pentru lupta pe care o vor duce mai tîrziu" [1].

Spiru Haret atrăgea atenția că eroarea fundamentală a gimnaziului unic de 7 ani constă în faptul că obliga pe toți tinerii care treceau prin gimnaziu să învețe latinește și grecește, fie că acestea le erau sau nu utile pentru profesiunea de mai tîrziu. Ca urmare, prin reforma din 1898, gimnaziile clasice au fost desființate și înlocuite cu licee [2], structurate pe două cicluri de cîte 4 clase, cursul inferior sau gimnaziul și cursul superior.

Cursul superior al liceului avea 3 secții : clasică, cu latină și elenă ca materii principale ; reală, cu matematici și științe, fără limbi clasice ; secția modernă, cu limba latină, dar fără elenă.

Partizanilor liceului unitar, care obiectau că nu se pot determina aptitudinile și înclinațiile elevilor la vîrsta de 14—15 ani, Spiru Haret le răspundea că și în alte țări s-au făcut și se fac reforme similare (legea lui Haret urma, în linii generale, legea de reformă a învățămîntului din Germania) și că elevii care vor observa că și-au greșit orientarea pot să treacă, printr-un mic examen de diferență, la secția pentru care li se pare că au mai multe posibilități intelectuale. În secția clasică erau repartizate 28 de ore pentru limba latină și 21 de ore pentru greacă, programa de latină fiind aceeași și în secția modernă. Cu cele 7 ore din cursul inferior, latina dispunea deci în total de 35 de ore săptămînal în învățămîntul secundar : 7 ore comune și 28 pentru fiecare din cele două secții : clasică și modernă.

Legea din 1898 a rămas în vigoare, cu unele modificări, pînă în 1928, cînd s-a revenit la liceul unitar de 7 clase, nu însă și la structura clasică din secolul al XIX-lea (3 clase de gimnaziu și 4 de curs superior de liceu), argumentul principal fiind de ordin politic și



[1] Rapport adressé a Sa Majesté Le Roi de la Roumanie sur l'activité du Ministère de l'instruction publique et des cultes par Spiru Haret ministre, București 1904 (405 p. rap. + 328).

[2] De asemenea, au fost înființate școli comerciale și profesionale.

administrativ : unificarea învățămîntului în toate provinciile țării după primul război mondial.

Din punctul de vedere pedagogic, reorganizarea învățămîntului era motivată de necesitatea de a se da o cultură generală întregului tineret, aptitudinile individuale neputîndu-se diferenția decît mai tîrziu. Pentru a facilita orientarea după aptitudini, s-a creat un an preparator în universități, în care tinerii aveau posibilitatea să opteze pentru o ramură sau alta a învățămîntului superior.

Liceul unitar apărea totodată și ca o sinteză a celor două poziții de idei contrare care se succedaseră în învățămîntul nostru secundar : cea veche — pînă la reforma lui Haret, prin care se considera că scopul învățămîntului mediu trebuie să fie în primul rînd educativ, și cea nouă, promovată de Haret, care punea accentul pe instrucție, considerînd că prin aceasta se face și educație.

În Franța, legea din 1902, care dădea învățămîntului o dezvoltare precumpănitor realistă, a fost criticată sever nu numai de reprezentanți ai disciplinelor umaniste, ci și de oameni de știință, care susțineau că învățămîntul secundar este o școală de cultură generală, în care științele și literatura sînt de aceeași valoare educativă și trebuie să aibă de aceea aceeași pondere în învățămînt. În numele acestui punct de vedere a fost alcătuită legea Léon Bérard din 1922, care a inspirat profund și legea dr. Angelescu din 1928, fără ca aceasta din urmă să facă însă concesii clasicismului, deși în presa noastră pedagogică se desfășurase o campanie foarte puternică în sprijinul studiilor clasice [1].

Prin legea din 1928, învățămîntul secundar a fost organizat după următoarele patru principii călăuzitoare : 1) să corespundă nevoilor de atunci ale țării ; 2) să dea o cultură generală ca bază de specializare în învățămîntul superior ; 3) învățămîntul să fie nu numai instructiv, ci și educativ ; 4) să fie un învățămînt național.

[1] Cf. Memoriul „Pentru învățămîntul clasic", alcătuit de V. Bogrea în 1925, precum și alte studii apărute înainte și după primul război mondial.



Limba latină nu mai avea caracter dominant, ca în secolul al XIX-lea, dar nu era nici facultativă, cum ajunsese oarecum prin legea din 1898 ; ea devenea o disciplină obligatorie, din clasa a III-a pînă în clasa a VII-a a liceului, cu un total de 14 ore pe săptămînă : 2 ore în clasa a III-a și cîte 3 în clasele următoare. „Se poate concepe — se întreba dr. Angelescu — un liceu de cultură generală fără latină ? Limba latină servește nu numai educației spiritului, ci originea noastră, raporturile limbii noastre cu latinitatea fac ca un liceu fără latină să fie imposibil la noi" [1].

În ceea ce privește limba elenă, deși în expunerea de motive a legii i se recunoșteau „afinitățile cu latina și avantajele pe care tineretul le poate obține din cunoașterea antichității", programa nu prevedea decît cîte o oră pe săptămînă în clasele a VI-a și a VII-a.

Liceul de 7 ani n-a avut o durată lungă. Ca un compromis între cele două forme de liceu — trifurcat și unificat — a apărut, prin legea din 1934, liceul de 8 ani [2], bifurcat pe secții în ultimele 2 clase : secția științifică și secția literară. Limba latină figura săptămînal cu cîte 3 ore la clasele III — VI, cu 4 ore la clasa a VI-a (2 ore comune ambelor secții și 2 numai la secția literară) și cu 4 ore la clasa a VIII-a literară. Limba elenă se studia la secția literară o oră pe săptămînă la clasa a VII-a și 4 ore pe săptămînă la clasa a VIII-a.

În această formă de organizare, liceul a funcționat, cu unele mici modificări în planul de învățămînt și în pro-

[1] Loi pour l'Enseignement secondaire, avec l'exposé des motifs presenté au Parlement par le dr. C. Angelescu, ministre de l'instruction, București 1928 (293 + 53 p. + 6 scheme organizatorice), p. 256.

[2] La liceul de 8 ani s-a revenit de fapt din 1931, cînd anul preparator de la Universitate a fost desființat. În această formă de liceu unitar cu 8 ani între anii 1931 și 1934, latina avea cîte 3 ore săptămînal în clasele III-VIII, deci 18 ore în total.

gramă [1], pînă la reforma din 1948. După cum se știe, ca urmare a acestei reforme, limbile clasice au fost scoase din școala medie de cultură generală, înființîndu-se pentru studiul acestor limbi 4 licee numite clasice și devenite, din 1952, secții clasice, care au durat pînă în 1956, cînd învățămîntul mediu a căpătat o nouă organizare.

2. Prin legea din 1956 au fost desființate cele 4 secții clasice și reintrodusă limba latină în liceul de cultură generală, organizat pe 2 secții : realistă și umanistă.

După unele modificări suferite de planul de învățămînt în cursul ultimilor ani, modificări determinate în cea mai mare parte de trecerea de la învățămîntul de 11 ani la cel de 12 ani, în prezent [2] se studiază, cum se știe, în anul I de liceu cîte 2 ore pe săptămînă de către toți elevii, iar în anii următori (II—IV) tot cîte 2 ore săptămînal numai la secția umanistă (în care sînt elevi mai puțini decît în secția reală), în total deci 8 ore pe săptămînă.

Amintim că, începînd din 1967, s-a înființat cîte un rînd de clase cu secție clasică la 3 licee din țară (București, Cluj și Alba Iulia), cu 4 ore săptămînal (în total 16 ore) de latină și cîte 2 ore de elenă (în total 4) la anii III și IV. Aceste secții se vor înmulți sau se vor împuțina — în funcție de numărul elevilor care doresc să se specializeze mai tîrziu în profesiuni întemeiate pe cunoașterea adîncită a studiilor clasice — și încep cu anul I de liceu [3].



[1] Spre exemplu, în 1942, la clasa a III-a s-a suprimat o oră de latină, dar au fost, în schimb, adăugate cîte 2 ore de latină la clasele a VII-a și a VIII-a (în total 21 de ore săptămînal față de 20 prevăzute de legea din 1934), și greaca s-a redus de la 5 la 3 ore (a fost suprimată ora din clasa a VII-a, iar în clasa a VIII-a a fost suprimată de asemenea o oră. Prin legea din 1947, latina avea 2 ore săptămînal în clasa a III-a și 3 ore în clasa a IV-a, iar greaca se reducea la 2 ore pe săptămînă, de introducere în istoria culturii greco-romane, fără studiul limbii, în clasa a VIII-a.

[2] Aceasta era situația în 1970, cînd a fost scris studiul de față.

[3] Ne-am ocupat și de organizarea din vremea noastră a liceului de cultură generală, pentru a prezenta o schiță completă asupra locului limbilor clasice în planurile de învățămînt pînă în 1972.



## 1. Sarcinile învățămîntului clasic la noi

Scopul urmărit prin studierea fiecărei materii de învățămînt reflectă concepțiile dominante în diferitele legiuiri școlare asupra sarcinilor impuse învățămîntului de cerințele vremii. În formularea acestui scop se vede criteriul de apreciere a diferitelor discipline sub raportul contribuției pe care o pot aduce la pregătirea tineretului pentru viață.

Sarcinile limbilor clasice, cu tot numărul redus de ore repartizate acestor discipline, nu sînt acum mai mici decît în trecut, cînd li se acorda un spațiu mai mare de timp pentru a fi studiate.

a) *Limba latină.* Programa din 1969 precizează că „studierea limbii și literaturii latine în liceul de cultură generală are de scop :

— să contribuie la aprofundarea cunoștințelor referitoare la structura gramaticală a limbii române și a fondului său principal de cuvinte, precum și la însușirea vocabularului științific și tehnic de origine latină ;

— să ajute la învățarea limbilor străine ce se predau în școală, atît în privința structurii lor gramaticale, cît și a vocabularului ;

— să pună la îndemîna elevilor cunoștințele necesare pentru înțelegerea antichității clasice ca fundament al culturii și civilizației europene ;

— să contribuie, prin conținutul de idei al textelor și prin interpretarea lor, la dezvoltarea capacităților intelectuale și a trăsăturilor morale ale elevilor".

Rezultă deci că principalul obiectiv al studiului limbii latine este acela de a contribui la studierea temeinică a limbii române. După cum s-a văzut însă din paginile anterioare, acest rol nu este unanim recunoscut. Se obiectează că Homer n-a avut nevoie de indoeuropeană, nici Cicero de etruscă, pentru a putea ajunge celebri în domeniul literaturii, că o limbă se învață prin ea însăși
38 și nu prin intermediul altor limbi. Obiecția aceasta n-a fost luată niciodată în seamă de legiuitori, utilitatea metodei comparativ-istorice neputînd fi tăgăduită în domeniul învățării științifice a unei limbi, fapt care face ca și pentru limbile neromanice să fie considerat util studiul limbii latine. Iar popoarele romanice au acordat întotdeauna limbii latine o valoare deosebită, de ordin național.

Pornind de la ideea latinității limbii române, programele noastre au invocat de-a lungul vremurilor contribuția limbii latine la întărirea conștiinței naționale.

În acest sens, programa din 1898 notează ca scop unic al învățării limbii latine în gimnaziu :

„Limba latină se studiază ca un mijloc spre a se putea invedera latinitatea limbii materne și înțelege mai bine formele gramaticale române, luîndu-se cunoștință de originea lor".

Acest scop este menținut și în programele ulterioare, sub diferite formulări. În programa din 1908 se arată :

„Limba latină se studiază în gimnaziu ca mijloc :

a) spre a întări și prin studiul limbii convingerea despre originea naționalității noastre ;

b) spre a putea înțelege mai bine vocabularul și formele limbii materne".

În programa din 1928, scopul „de a întări conștiința latinității noastre" este cel dintîi indicat nu numai pentru gimnaziu, ci și pentru liceu. La fel și în programa din 1934, rămasă în vigoare pînă în 1947, în care se arată că scopul principal al învățămîntului limbii latine în cursul inferior este acela de „a evidenția înainte de toate latinitatea limbii române", iar în liceu „de a întări în școlari conștiința latinității neamului românesc".

În programa din 1947, deși acest obiectiv nu mai apare pe prim plan, nu este totuși neglijat : limba latină — care se predă în liceu — trebuie „să dea un fundament istorico-genetic cunoașterii limbii române și să contribuie la o cît mai mare valorificare a expresivității ei".

În programele actuale, contribuția limbii latine la studiul aprofundat al limbii române este apreciată ca o sarcină principală. Națiunile trăiesc și vor trăi încă o 39
vreme îndelungată — chiar după triumful socialismului pe scară mondială — sub formă de comunități naționale, avîndu-și fiecare specificul său manifestat în limbă, obiceiuri, trecut istoric, aspirații de viitor etc.

Cultivarea limbii proprii este o cerință de existență națională a fiecărui popor și la noi această cultivare este legată de latinitate, impunînd studiului limbii române metoda comparativ-istorică între metodele fundamentale de cercetare.

Latinitatea limbii române, pe care astăzi n-o mai poate nega nici un filolog, din nici o parte a lumii, este evidentă pentru oricine, chiar numai prin simpla subliniere a cuvintelor care nu sînt de origine latină dintr-un text românesc oarecare. Iată un asemenea text, citat la întîmplare din ziarul „Scînteia" :

„Prezența unui scriitor la dezbaterile dedicate planului și *bugetului* de stat pe 1969 poate apărea cel puțin la o primă vedere neavenită. Aceasta, deoarece este cunoscută vechea antinomie dintre noțiunea de plan și cea de creație artistică. Dar, cum împăcarea vine, pînă la urmă,

din *buget*, fără de care și planul rămîne o abstracție și arta o *năzuință* ideală, m-aș încumeta să vă reținatenția cu cîteva considerații pe marginea proiectelor prezentate aici" [1].

Din tot fragmentul citat sînt nelatinești cuvintele: buget (împrumutat din franțuzește, neologism de origine engleză) și năzuință (format din verbul a năzui, cuvînt slav și sufixul latin „ință"). Toate celelalte sînt latinești, unele moștenite direct, iar altele împrumutate pe cale cărturărească. Numeralul 1969, deși în cifre arabe, exprimat în cuvinte (o mie nouă sute șaizeci și nouă), cu excepția cuvîntului sută, de origine slavă, este de asemenea latinesc (cuvîntul antinomie, de origine greacă, a pătruns în limba latină și din aceasta în limbile europene, limba română împrumutîndu-l din limba franceză).

Orice text s-ar lua din presa actuală sau din cărțile literare ne arată aproximativ aceeași situație [2].

Este drept că, dacă ne ducem mai departe, în secolele trecute, găsim mai multe influențe străine, mai ales în lexic (grecisme în epoca fanariotă, turcisme în timpul stăpînirii turcești, slave în vremurile de influență slavă, ca să nu mai vorbim de altele mai puțin numeroase, multe din acestea păstrîndu-se și azi în limba română și îmbogățindu-i mijloacele de expresie), dar aceste influențe n-au fost niciodată atît de puternice încît să schimbe caracterul fundamental latin al limbii române.

Aceeași situație o întîlnim și la celelalte limbi romanice, iar motivul principal pentru care țările de limbă romanică cultivă limba latină este același ca la noi.

Este interesant de semnalat că pînă și într-un text dintr-o altă limbă europeană, neromanică, am găsi destule împrumuturi latinești. Faptul se explică prin aceea

[1] „Scînteia", 19.XII.1968.

[2] Luceafărul lui Eminescu are 88,47% cuvinte de origine latină cf. Al. Rosetti, „Gazeta Literară" din 31.III.1955. Cf. și statistica lui G. Popa Lisseanu care arăta (într-un manual din 1938) că într-un fragment din Ciuleandra lui Rebreanu cuvintele sînt 92% latinești, iar în altul din Brătescu-Voinești 92,25% sînt de asemenea latinești.



că, fiind studiată în toate țările europene, folosită vreme îndelungată ca mijloc internațional de înțelegere între cărturari și în raporturile economico-politice dintre diferite țări, limba latină a avut posibilitatea să pătrundă în limba literară și chiar în cea vorbită a diferitelor popoare.

Multe cuvinte împrumutate din latinește — fie că este vorba de termeni tehnici sau științifici, sau de influențe în alte straturi ale limbii — au devenit astfel cuvinte internaționale. „Latina a fost și, în ciuda unor aparențe, continuă să fie baza inovațiilor în limbile europene actuale. (...) Aceasta înseamnă că pentru a reda corect un conținut lingvistic, este de mare utilitate să cunoști temeinic vocabularul latin". [1]

În ceea ce privește tendința de a se ajunge la o singură limbă internațională ca mijloc de comunicare între oameni pe toată fața globului — ca urmare a legăturilor economico-politice și social-culturale din ce în ce mai largi și mai strînse între toate popoarele — se pare că limba latină ar avea mai multe șanse de a fi baza unei astfel de limbi, prin rolul ei cultural european, prin influențele multiple asupra limbilor moderne și prin poziția independentă față de concurența dintre alte limbi. „Latina are pozițiile cele mai favorabile pentru o limbă unică internațională, grație situației ei din trecut, dar nu prin părăsirea limbilor actuale, ci prin transformarea lor treptată, pe cale naturală (...). În felul acesta putem crede că vocabularul latin trecut prin sita numeroaselor limbi actuale, constituie nucleul în jurul căruia se va forma, într-un viitor nu prea îndepărtat, limba unică a omenirii" [2].

Revenind la problema utilității actuale a limbii latine în școala de cultură generală, dincolo de faptul că ea trebuie considerată în primul rînd prin prisma îmbogățirii vocabularului și a precizării noțiunilor exprimate

[1] Al. Graur, *Argumente pentru o educație clasică*, în „Gazeta învățămîntului" din 31 mai 1968.

[2] Al. Graur, *Latina, limbă internațională*, în „România literară" din 7 august 1969.

prin cuvinte de origine latină, nu poate fi neglijată nici pronunțarea sau scrierea corectă a cuvintelor împrumutate în forma lor directă latinească. Astfel, în presă apar uneori cuvinte, expresii și citate latinești scrise greșit datorită excluderii limbii latine din cultura generală a unor intelectuali care totuși simt necesitatea de a folosi unele elemente de exprimare puse la dispoziție de limba latină.

Nu mai vorbim de importanța dictoanelor latinești care, cuprinzînd în formă concentrată observații, idei, sfaturi etc., ca roade ale experienței de veacuri a popoarelor, sînt folosite și azi destul de frecvent. „Nici nu ne putem închipui cît de mult gîndim cu ajutorul datelor antice“ [1] și a folosi cuvinte, expresii și citate străine fără a avea măcar noțiuni elementare despre limba din care au fost împrumutate înseamnă a înșela pe alții și a ne înșela pe noi înșine.

Dacă prin studiul limbii latine elevii noștri reușesc să capete cunoștințe amănunțite asupra formării și dezvoltării limbii române, asupra termenilor științifici și tehnici de origine latină și asupra penetrației cuvintelor și expresiilor latinești în limbile moderne pe care ei le învață, limba latină ajutîndu-i să înțeleagă mai bine o mare parte din vocabularul și structura gramaticală a limbii materne și a altor limbi —, din punct de vedere educativ însă munca cea mai grea și mai fructuoasă o constituie traducerea textelor din autorii clasici. Fraza latină, cu o topică structural diferită de a limbilor moderne, cu construcții speciale (ablativ absolut, acuzativ cu infinitiv, construcții gerunzialo-gerundivale etc.), cu subordonarea părților de propoziție bazate pe flexiune, cu o riguroasă și precisă sintaxă a modurilor, timpurilor și cazurilor, este pentru traducător o problemă complexă, cu multe necunoscute, pentru rezolvarea cărora este nevoie de concursul tuturor facultăților intelectuale. Avînd în vedere acest exercițiu intelectual de analiză gramaticală, celebrul matematician



[1] Al. Graur, *Argumente pentru o educație clasică*, art. cit. la p. 41.

francez H. Poincaré socotea limba latină ca fiind necesară în învățămîntul secundar, ca un exercițiu pe care studiul unei limbi moderne nu-l poate oferi : „Umanitățile greco-romane, spunea H. Poincaré, nu sînt un lux arhaic, ci au o importanță esențială pentru formarea omului de știință. Nu se învață limba latină pentru a vorbi latinește, ci pentru a ne deda la o gimnastică utilă (...). În ziua în care se va învăța latinește prin metoda directă, limba latină ar fi de prisos să se mai învețe“. [1]

Pentru traducerea textului, elevii trebuie să observe la ce formă este fiecare cuvînt, să stabilească raporturile sintactice între cuvinte, să aleagă la traducere sensul cel mai potrivit atît cu ideea textului, cît și cu o corectă și frumoasă exprimare în românește. Pe măsură ce descoperă sensul fiecărei propoziții și fraze, în mintea elevului apar una după alta imagini și idei prin care i se dezvăluie de sub negura timpurilor o lume de mult apusă, dar a cărei experiență de viață este oricînd un exemplu viu.

S-a scris mult, cu talent și cu competență despre procedeele artistice ale literaturilor clasice de a reflecta realitatea, în raport cu arta literaturilor moderne. S-a subliniat faptul că limbile vechi au o expresivitate mai concretă și mai sintetică, prin aceea că redau cu simplitate, claritate și concizie, dar plastic, pregnant și sugestiv adevăruri generale și permanente, că tocmai de aceea personaje din mitologie sau teatrul antic au devenit simboluri și tipuri umane reprezentative, în raport cu literaturile moderne, a căror bogăție de vocabular adesea diluează ideile, încarcă stilul și întunecă înțelesul, făcînd ca pagini întregi să devină prolixe și ermetice, mai degrabă să ascundă gîndurile decît să le comunice.

De aceea se numesc clasici toți scriitorii care, asemenea celor vechi, reușesc să facă din operele lor monumente durabile, rezistente la uzura veacurilor. Ordine,



[1] Henri Poincaré, *Les sciences et les humanités*, Paris, 1911 cf. O. Tafrali, *Învățămîntul limbilor clasice în licee*, în „Revista generală a învățămîntului“, nr. 3 și 4 din 1926.

claritate, precizie, exactitate, echilibru, naturalețe, simetrie, armonie, eleganță etc. sînt cîteva din calitățile care se atribuie de obicei operelor clasice, ecouri mai apropiate sau mai îndepărtate — prin substanța lor artistică — ale unor prototipuri din antichitatea clasică. „Lipsite de complexitatea prea subtilă și uneori confuză a literaturilor moderne, avînd gustul unității, al simplității, al umanului în general, prezentînd mai mult caractere, tipuri ce întrupează exemplar și fără amestec un sentiment, o idee, un destin, literaturile clasice au tocmai de aceea o valoare educativă mai mare (...). Antigona, Oedipus, Andromaca, Didona, Medea, Phedra, Oreste, Iphigenia sînt altceva decît personaje de teatru. Simpla evocare a unui astfel de nume ridică în sufletul omului cult amintirile cele mai adînci. Simți că sentimentele mari ale omului niciodată n-au fost trăite mai în adîncime". [1]

Dar dacă rîndurile citate au fost scrise de un devotat al umanităților clasice, nu este lipsit de interes să li se adauge și altele scrise de un om de știință. Astfel, Spiru Haret, în raportul pe care — ca inspector general în Ministerul Instrucțiunii — l-a întocmit asupra învățămîntului din România între anii 1884 și 1886, scria : „Limbile clasice, prin suplețea și precizia lor, prin faptul că ele apar limitate și terminate, au o obiectivitate care devine un mijloc puternic de a exercita spiritul și reflexia. Cultura antică, mai puțin complicată decît cultura modernă, se prezintă cu un ton plin de armonie și de idealitate, departe de luptele și nevoile noastre și e în măsură să exercite o mai mare influență etică asupra tineretului, pentru că e mai aproape de înțelegerea lui prin personalitățile sale artistice, prin ideile sale clare și strălucitoare". [2]

Este adevărat că traducerile, vorbind de cele bune, sînt o cale mai ușoară pentru contactul cu literaturile vechi și elevul nu trebuie să rămînă numai la interpre-



[1] Gh. Guțu, *Învățămîntul limbii latine în liceu*, în „Revista generală a învățămîntului", nr. 9-10, 1936, p. 346.

[2] Cf. și Loi pour l'Enseignement secondaire..., p. 33.

tarea puținelor texte pe care le traduce în clasă, dar pentru legătura directă cu arta scriitorului, aceste puține texte, citite în original, își au un preț ridicat, care răsplătește munca depusă pentru descifrarea lor. Descoperirea unui sens, după intense eforturi intelectuale pe text, este pentru școlar un triumf, o satisfacție în același timp morală, intelectuală și estetică. Elevul știe că, mult-puțin, a citit în original dintr-un autor, a vorbit cu el direct, nu prin interpret. Deci, traducerea cîtorva texte, completată cu lectura operelor în traducere, poate oferi tineretului o hrană spirituală substanțială pe care, dacă n-a avut-o în vremea școlarității, o va căuta mai tîrziu, dar cu regretul că n-a găsit-o mai devreme.

Pentru secția clasică, unde interesul principal cade pe învățarea limbii, este necesară o lectură mai întinsă în original și aceasta cere un număr mai mare de ore în planul de învățămînt. Cu cîte 2 ore în plus față de cele existente [1] în prezent la ultimele 2 clase, secția clasică ar putea da absolvenți pregătiți pentru a urma secții ale învățămîntului superior care cer o mai aprofundată cunoaștere a limbii latine încă din liceu.



Pentru secția umanistă de asemenea, numărul de ore este socotit prea mic pentru a se putea duce la îndeplinire sarcinile impuse în programa acestei discipline. „Reprezentanții Societății noastre de studii clasice au pledat în intervenția lor pe lîngă autoritatea școlară pentru un program cu 3 ore pe săptămînă cel puțin pentru cele 3 clase ale secției umaniste. Un astfel de plan ar da complet satisfacție exigențelor unui învățămînt prin excelență formativ" [2].

Precum se știe, un bun plan de învățămînt ține seama de interesele generale ale culturii, de cerințele actuale și de perspectivă ale dezvoltării sociale, dar socotim că cererea Societății de studii clasice ar putea fi luată în

[1] Reamintim că propunerile din această lucrare au în vedere planul de învățămînt în vigoare în 1970.

[2] Gh. Guțu, *Antichitatea clasică în învățămîntul liceal*, raport prezentat la Conferința Internațională de studii clasice din Brno în 1966 și publicat în „Studii clasice", IX, p. 266—273.

considerare din punctul de vedere al legăturii dintre învățămîntul mediu și cel superior. Studenții de la anumite facultăți în afară de filologia clasică sînt puși să-și întrebuințeze o parte din timp învățînd elemente de limba latină, în loc să-l dedice studiilor de specialitate. În condițiile în care secția umanistă a liceelor le-ar transmite elevilor, cu 3 ore pe săptămînă, cunoștințele de latină necesare pentru învățămîntul superior, limba latină nu ar mai fi necesară în nici una din facultăți, în afară de cea de limbi clasice și de limba română. Fiind necesară pentru buna pregătire a profesorului de limba română, limba latină ar trebui să fie predată la Facultatea de limba română în toți anii de studii, absolvenții acestei facultăți urmînd să aibă dreptul de a preda în liceu și limba latină. Studenții Facultății de filologie clasică, pe de altă parte (ne referim la cei ce vor deveni profesori în învățămîntul mediu), ar urma să frecventeze și cursuri de limba și literatura română, pe lîngă cele de lingvistică generală și literatura universală, care figurează în programa actuală a secției de limbi clasice.



În felul acesta catedrele ar putea fi constituite — după cum erau și altă dată în învățămînt — nu numai din română sau latină, ci și combinîndu-se (latina cu româna sau româna cu latina), iar încadrarea ar fi mai lesnicioasă și ar corespunde în același timp și pregătirii profesorului, și necesităților învățămîntului.

b) *Limba elenă*. După cum am mai arătat, argumentele în favoarea studiului limbii elene în liceu nu sînt cu mult deosebite de cele ce se aduc în sprijinul limbii latine, întrucît aceste limbi au avut de-a lungul secolelor un rol asemănător în educația și învățămîntul european, ca purtătoare ale culturii greco-romane.

Se cunoaște locul ocupat de greci în configurația spirituală a antichității, ca și moștenirea culturală rămasă de la acest popor. S-au păstrat de la grecii vechi opere nepieritoare în domeniul literaturii, artei și filosofiei, iar clasicismul antic este în primul rînd o creație a spiritului grec.

Direct sau receptată de romani, cultura greacă s-a răspîndit și a influențat necontenit dezvoltarea altor culturi, iar în epocile de înflorire determinate de întoarcerea la cei vechi, contribuția capodoperelor grecești a fost hotărîtoare. De aceea, mulți admiratori ai clasicismului greco-roman au prețuit întotdeauna mai mult scrierile grecești decît pe cele latinești, chiar și sub raportul valorii instructiv-educative. Goethe, socotind că studiul autorilor consacrați de posteritate este de mai mare folos în școli decît cel al contemporanilor, spunea : „Să se studieze nu contemporanii și aceia care au aceleași tendințe, ci oamenii mari ai trecutului, ale căror opere au căpătat de secole o valoare totdeauna egală și un renume la fel (...). Să se studieze Molière, să se studieze Shakespeare, dar mai înainte de toți — grecii antici și întotdeauna grecii antici“ [1].

H. Bergson acorda, de asemenea, prioritate învățămîntului limbii elene : „Eu aș dori ca toată lumea în liceu să învețe latina de la clasa a II-a și greaca de la clasa a III-a sau a IV-a. Mai mult : pun mai mare preț pe greacă decît pe latină. Nu cred că în genere se poate asimila tradiția literară a Franței, dacă nu se cunoaște literatura latină, dacă nu s-a însușit de-a binelea limba greacă“ [2].



Influența elenismului, asupra popoarelor din ținuturile carpato-dunărene și mai tîrziu asupra culturii noastre s-a exercitat de timpuriu în diferite chipuri. Încă înainte de formarea limbii și literaturii române, elemente de civilizație elenică au pătruns prin coloniile grecești de pe coasta de vest a Mării Negre sau prin populațiile din Peninsula Balcanică, pînă în nordul Transilvaniei de astăzi, așa cum o atestă mărturiile arheologice și istorice.

După formarea limbii și a poporului român, în secolele X-XV, cît timp cultura noastră s-a dezvoltat în veșmînt slav, influența greacă a continuat mai mult prin intermediul limbii slavone, iar după ce româna, ca limbă

[1] Cf. Tadeu Zielinski, *Lumea antică și noi*, în românește de Anghel Marinescu, București, 1923, p. 92.

[2] Le Temps, 22 febr., 1922. (Cf. Cezar Papacostea, *Cercetări pedagogice și sociale*, București, 1925, pp. 223—224.)

vorbită de popor, a început să fie folosită și în scris, în acte oficiale, ca și în relațiile particulare, luînd locul slavonei în Muntenia și al latinei în Transilvania, influența greacă s-a făcut simțită direct. În secolele XVI-XVIII, legăturile noastre cu cultura greacă au fost foarte puternice, avînd ca expresie de manifestare chiar înființarea unor școli grecești de grad superior în Țările Române, cum au fost Academiile domnești — ca cea de la Iași, înființată în 1641 sau 1640 [1] și cea de la București, în 1679 — care, deși au funcționat cu unele întreruperi, aveau ca limbă de predare greaca, iar ca discipline de bază studiile clasice. „Importanța înființării Academiilor domnești din Iași și București stă în aceea că, trecînd prin mai multe transformări, ele au rămas ca academii grecești de studii clasice, academii de stat, pînă la începutul veacului al XIX-lea, cînd au fost transformate în școli românești" [2].

La Academia de la Sf. Sava, de exemplu, se studiau aproape toți marii scriitori greci ai antichității: „Homer și Pindar, tragicii Sofocle și Euripide, oratorii Socrate și Demostene, istoricii Tucidide, Xenofon și Plutarch" [3].



În prima jumătate a secolului al XIX-lea, cînd româna a devenit limba de predare în învățămîntul de toate gradele, limba elenă n-a fost scoasă din program, ci trecută în rîndul celorlalte discipline, alături de latină, cu care a format, ca și mai înainte, baza învățămîntului clasic, rămînînd în această situație în tot secolul al XIX-lea, cu un număr apreciabil de ore în gimnaziile și liceele clasice care au luat ființă.

În prima jumătate a secolului al XX-lea, prin legile și reformele școlare, locul ei a fost redus încetul cu încetul, pînă la dispariția totală sau parțială, cum s-a mai

[1] Cf. St. Bîrsănescu, „Schola graeca et latina din Tîrgoviște" (1646—1651), p. 208, în vol. II. *Din istoria pedagogiei românești*, București, 1966.

[2] V. Costăchel, P. P. Panaitescu și A. Cazacu, *Viața feudală în Țara Românească și în Moldova* (sec. XIV-XVII) București, 1957, p. 535.

[3] *Istoria României*, vol. III, București, 1964, p. 263.

arătat și în paginile anterioare: în anii 1948—1956 a fost menținută doar la 4 licee din țară, în 1956—1969 n-a figurat deloc în planurile de învățămînt mediu, iar din 1969 a fost reintrodusă în secțiile clasice care au fost înființate în 1967 [1].

Astfel, în învățămîntul actual, limba elenă nu mai poate fi o componentă a culturii generale, deși nu i se neagă acest rol, ci devine o disciplină cu misiune limitată, aceea de a pregăti pentru studii de specializare în învățămîntul superior.

La noi, limba elenă se cere în mod deosebit cunoscută de către un număr de specialiști în istoria relațiilor politice, economice și culturale din secolele trecute cu sud-estul european.

În diferite biblioteci și arhive din țară există multe manuscrise sau texte tipărite grecești, netraduse în limba română, care prezintă interes pentru cunoașterea trecutului nostru. Pe de altă parte, în fiecare an se descoperă pe teritoriul patriei noastre monede și inscripții grecești, pentru descifrarea cărora este necesară o serioasă formație de specialitate.



Dar nu numai în arheologie, epigrafie și numismatică, ci în tot domeniul filologiei clasice este mereu nevoie de eleniști pentru traducerea și comentariul textelor și documentelor grecești, pentru contactul direct cu cultura greacă și pentru cultivarea clasicismului antic. Experiența a arătat că limba elenă nu poate fi lăsată numai pe seama învățămîntului superior, unde — din lipsă de timp — nu poate fi învățată în condiții satisfăcătoare de la primele elemente; este necesară prezența ei în

[1] Socotim că numărul de 4 ore pe săptămînă (2 în anul III și 2 în anul IV de liceu) este insuficient pentru pregătirea tinerilor care vor să-și continue studiile în Facultatea de filologie clasică și istorie. Propunem pentru limba elenă mărirea numărului de ore în secțiile clasice, precum urmează: 2 în anul II, 2 în anul III și 3 în anul IV, fiind necesare mai multe lecturi de texte în original, pentru deprinderea traducerii și pentru o legătura mai strînsă cu literatura elenă. (Pentru propunerea aceasta vezi nota 1 de la pag. 45.)

Seminarul Teologic Liceal Ortodox "Sf. Vasile cel Mare" Iași
BIBLIOTECA "Sf. Maxim Mărturisitorul"
Nr. inv. 6989

cîteva licee, în care să fie studiată de tineri cu aptitudini pentru învățarea limbilor și cu înclinații pentru cultura clasică.[1] Acestei necesități îi răspunde secția clasică înființată din 1967 la 3 licee, cum am arătat mai înainte.

## 2. Programele și metodele de învățămînt

Metoda, ca mod de activitate umană, ca totalitate a procedeelor folosite pentru a produce un bun material sau spiritual, în procesul de învățămînt este condiția de realizare a acestui proces și unii pedagogi o socotesc de importanță hotărîtoare în transmiterea cunoștințelor, ca și în formarea de priceperi și deprinderi, pentru a da tineretului pregătirea impusă de cerințele vieții. Comenius și Pestalozzi susțineau că, printr-o metodă bine stăpînită, chiar cadre mijlocii pot da rezultate excelente, pe cînd o metodă folosită în mod neîndemînatic compromite cele mai bune intenții.



Se pare că la limba latină metodele de predare au contribuit într-o mare măsură la formarea unor convingeri în defavoarea acestei discipline atît la noi, cît și în alte țări.

Încă din secolele anterioare, profesorii de limbi clasice erau învinuiți că reduc studiul acestor discipline la cunoașterea regulilor de gramatică și la unele exerciții fără efecte apreciabile în cunoașterea limbii, fără să transmită elevilor ceea ce înțelegem prin acel umanism clasic, care se relevă în conținutul de idei generale și de frumuseți literare transmise prin operele greco-latine. „Ceea ce a compromis în zilele noastre învățămîntul clasic — observa Gh. Popa Lisseanu la sfîrșitul veacului trecut — și ceea ce a făcut să se scoale atîta lume și cu atîta putere împotriva clasicismului antic a fost tocmai formalismul și gramaticalismul profesorilor"[1]. Amintirile foștilor elevi din ultimele decenii ale secolului al XIX-lea confirmă aceste observații. „Latinii și grecii clasici — spunea prof. univ. N. Costăchescu în 1929 — predați așa cum se învăța pe vremea mea, cred că n-au nici o influență asupra tinerilor (...). Îmi aduc aminte că clasicii se învățau la noi cu numărul rîndurilor : se făcea sintaxă și gramatică și profesorul nu știa ce o să avem noi, ci ne spunea să mai luăm zece rînduri mai departe, iar în acele rînduri ne chinuia cu formele gramaticale și cu excepții, care excepții mai ales ne omorau, și am sfîrșit anii de școală strecurîndu-ne unii cu mai multă abilitate, alții cu mai puțină, dar toți cu o completă necunoaștere a frumuseții clasicilor, a valorii lor, și în absolută imposibilitate să înțelegem un text și să gustăm frumusețea lui" [2].



Trebuie menționat că lipsa unor metode didactice înaintate era o situație generală, la toate materiile de învățămînt, și că ideile noi în domeniul pedagogiei își făceau loc cu greu, luptînd cu tradiția și cu rutina profesorilor. Reformele care au avut loc la sfîrșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, determinate în toate țările în primul rînd de necesități economico-sociale și ca atare vizînd scopul și conținutul învățămîntului, au fost în mare măsură impuse și de necesitatea

[1] Socotim necesar ca cel puțin alfabetul grec și cîteva noțiuni de terminologie greacă să fie însușite și de către elevii celorlalte secții ale liceului. Studenții de la politehnică folosesc în studiul lor litere grecești, pe care sînt nevoiți să le desenezo, pentru că n-au învățat să le scrie. În diferite cărți se întîlnesc cuvinte sau expresii citate din grecește, pe care foarte mulți nu le pot nici măcar citi, dat fiind că nu cunosc alfabetul grec. O singură oră pentru alfabet (scriere) și cîteva ore de terminologie greacă grupată etimologic ar contribui la formarea culturii generale mai ales a celor ce urmează studii superioare.

[1] Proiectul de programă a limbii latine în gimnazii și licee, de Gh. Popa, București 1899. (Pe atunci, cunoscutul autor de manuale didactice, pedagog și cercetător istoric de mai tîrziu nu-și adăugase cognomenul Lisseanu).

[2] Codul învățămîntului primar, secundar, superior — București 1929, p. 352-353.

schimbării metodelor, acestea fiind, cum se știe, în strînsă legătură cu sarcinile instructiv-educative și cu materia fiecărei discipline de studiu.

Unor astfel de necesități au răspuns programele din 1899 — primele din istoria învățămîntului nostru — care nu se mulțumesc să indice doar obiectele și conținutul materiei de studiu pe clase, ci precizează totodată, la fiecare obiect de învățămînt, scopul ce trebuie urmărit, dînd și instrucțiuni asupra căilor și mijloacelor prin care acesta se poate aduce la îndeplinire. Indicații metodice sînt date la toate disciplinele, în lumina noilor idei pedagogice, programa din 1899 fiind pentru învățămîntul nostru un adevărat început de eră nouă.

Vorbind despre particularitățile noii programe în raport cu cele vechi, Spiru Haret spunea, printre altele, în raportul său din 1903 : „Dintre toate materiile, acelea la care introducerea noilor metode va avea efectul cel mai însemnat vor fi limbile, mai ales cele moderne. Se știe că pînă acum studiul limbilor se reducea la studiul gramaticii, cu toate nenumăratele ei definițiuni, reguli, excepții și subtilități. Limba însăși era cu totul pierdută din vedere în mijlocul acestor observațiuni seci și fastidioase, așa că după 7 ani de studii nu erau în stare școlarii nici să vorbească, nici să traducă, nici să scrie limba pe care o învățaseră“ [1].



Baza pedagogică a reformei lui Haret o constituie, pe plan teoretic, evoluția de idei din ultimele secole în legătură cu problemele de învățămînt. Promotorii din secolele al XVII-lea și al XVIII-lea ai noilor idei (Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi) ca și unii pedagogi și filosofi din secolul al XIX-lea (Herbart, Ziller, Diesterweg, Spencer) formulează principiile de învățămînt și dau indicații amănunțite în legătură cu aplicarea principiilor la fiecare materie de studiu.

În ceea ce privește studiul limbilor, acestea erau predate toate prin metodele folosite în predarea limbilor clasice, în care locul de bază îl ocupa gramatica. Încă din secolul I e.n., Quintilianus, față cu specificul flexionar al limbii latine, socotea necesar ca școlarii să-și însușească morfologia din primii ani de învățămînt : „Nomina declinare et verba inflectere imprimis pueri discant“ [1].

[1] Op. cit., vezi nota 1, p. 33.

La limba latină metoda gramaticală a devenit și mai necesară după ce latina a început să nu mai fie vorbită. Această metodă însă se dovedea cu totul improprie în studiul limbilor vii și de aceea pedagogii au început să recomande ca în studiul unei limbi străine să se respecte procesul de învățare a limbii materne de către copii, care aud de multe ori un cuvînt, încep să-i înțeleagă semnificația și, din necesități de comunicare, îl pronunță frecvent, ajungînd să formuleze încetul cu încetul propoziții și fraze, formîndu-li-se stereotipul dinamic al limbii, și abia după ce învață să vorbească trec la deprinderea scrisului, regulile exprimării gramaticale fiindu-le date ulterior, pentru a pune ordine în ceea ce au învățat empiric. „Fiindcă gramatica a fost făcută după limbă, ea trebuie posedată după limbă“ [2] spunea H. Spencer, ale cărui idei au avut un mare răsunet în a doua jumătate a secolului al XIX-lea și chiar în secolul nostru.

Sub influența curentelor pedagogice ale vremii, au apărut și la noi articole sau studii, în ziare și reviste, sau în volume separate, care-și propuneau să răspîndească intre învățători și profesori idei noi, menite să modernizeze școala românească. Învățămîntul intuitiv și necesitatea materialului didactic, cunoașterea individualității și respectarea particularităților de vîrstă ale elevilor, principiul interesului și al treptelor psihologice în desfășurarea lecției, însușirea logică și treptată a cunoștințelor, evitarea supraîncărcării elevilor, învățămîntului educativ, dezvoltarea armonioasă și multilaterală a personalității, planificarea riguroasă a muncii didactice, pregătirea pedagogică a cadrelor didactice, acestea sînt în general problemele care, puse în discuție, au dat naștere unei puternice mișcări pedagogice, avînd ca



[1] Quintilianus, *Institutio oratoria* I, 7.

[2] Herbert Spencer, *Despre educație,* traducerea de B. Marian, București, p. 112.

primă consecință practică reforma din 1898 și programele în spiritul acelei reforme. Tribuna pedagogică (1894—1895), Convorbiri didactice (1895—1896), Școala modernă (1897), alături de Convorbiri literare și de Contemporanul, care au stat nu numai la îndemîna scriitorilor, ci și a cadrelor didactice, publică articole judicios gîndite, în scopul de a da o orientare cu totul nouă învățămîntului, în conformitate cu ideile pedagogiei moderne.

În 1905, a apărut Revista generală a învățămîntului, care avea să fie, timp de mai multe decenii, forul de discuție a tuturor problemelor de educație și învățămînt la noi. În această revistă — și chiar în alte reviste sau ziare, în care problemele pedagogice nu deținеau locul principal — se găsește un bogat material destul de interesant în legătură cu învățămîntul, din care rezultă că mulți profesori de limbile clasice au militat intens pentru modernizarea metodelor de predare.



Proiectele de programă apărute anterior reformei din 1898, programa din 1899, primul congres al profesorilor de limbi clasice, care a avut loc în 1904 la București, precum și programa din 1908, menită a aduce unele îndreptări programei din 1899, constituie documentele de bază pentru cunoașterea ideilor pedagogice de la începutul secolului nostru în legătură cu metodele de predare. Aceste idei prezintă interes deosebit, pentru că legea din 1898 a rămas în vigoare, cu unele schimbări neînsemnate, pînă în 1928, iar evoluția ulterioară de opinii referitoare la metodica limbii latine, în linii generale, nu s-a depărtat prea mult de punctul de plecare pe care l-a constituit programa din 1899, cu modificările din 1908.

Înainte de 1898 învățămîntul limbilor clasice era „lipsit de orice metodă — spunea Gh. Popa Lisseanu — și, neexistînd programe analitice, era lăsat la chibzuiala și de multe ori la bunul plac al profesorului. Acesta dădea de pregătit elevilor un anumit număr de rînduri de proză sau de versuri și în lecția următoare examina lucrarea făcută acasă“ [1].

În asemenea condiții, numai puțini elevi reușeau să-și pregătească lecțiile, neglijîndu-le pe celelalte, și rezultatul era că adesea se ajungea la surmenaj intelectual.

Reforma din 1898 a fixat scopul studierii fiecărei materii și a dat instrucțiuni metodice, pentru ca fiecare profesor să facă un învățămînt educativ, după principii didactice. La limba latină scopul principal nu mai era însușirea gramaticii, ci cunoașterea culturii clasice prin interpretarea textelor, gramatica fiind subordonată acestui scop. „Astăzi — spunea de asemenea Gh. Popa Lisseanu —, noțiunile de gramatică, reduse la strictul necesar, se cîștigă în mod inductiv, din bucăți întregi avînd un cuprins complet, și numai cînd e posibil se întrebuințează deducțiunea (...). Se urmărește dezvoltarea puterii de a cugeta, de a pricepe și de a judeca“. Pentru realizarea acestor obiective ca mijloace practice se foloseau „stampe, fotografii, desenuri, gipsuri“.

În instrucțiunile programei din 1908 pentru gimnaziu (latina era prevăzută în planul de învățămînt cu 4 ore în clasa a III-a și cu 3 ore în clasa a IV-a săptămînal), se făceau recomandări referitoare la pronunțare, precizîndu-se că se va citi „conform sistemului general adoptat la noi“, se prevedea ca numărul cuvintelor noi în fiecare lecție, mai ales la început, să nu fie mai mare de 10 „cînd aceste cuvinte nu se găsesc în limba română cu radicalul sau înțelesul lor din limba latină“, cuvintele să fie scrise pe tablă de profesor și în caiete speciale de către elevi, care vor trebui să le învețe și să le repete, pentru a le ști, atît pe cele din timpul anului, cît și pe cele din anul precedent. Se recomanda ca textul pentru fiecare lecție în manual să aibă înțeles deplin și ca dimensiune să poată fi predat într-o oră. Se interziceau categoric „exercițiile compuse din fraze rupte și fără legătură între ele“. Exercițiile din românește în



[1] Gh. Popa Lisseanu, „Limbile clasice în urma reformei din 1898“, studiu publicat în 1911, în volumul de omagiu pentru Spiru Haret și retipărit în *Studii pedagogice. Limbile clasice în învățămîntul secundar și metodica lor*, București 1925.

latinește erau de asemenea interzise în scris, dar admise ca aplicații orale. Se interziceau analizele gramaticale, memorarea de reguli sau de excepții gramaticale, ca și folosirea cărților de gramatică în afară de manual. „În fiecare bucată, spunea programa, nu se vor da prea multe forme gramaticale necunoscute (...). Centrul întregii lucrări va fi format de bucățile de lectură. În jurul lor se vor înșira toate lucrările de limbă și gramatică ; paradigmele și regulile vor fi toate găsite inductiv, consemnate în caiete și în urmă fixate prin aplicare deductivă, în exercițiile orale de variare (...). Nu se vor face capitole speciale pentru numerale, prepoziții, interjecții etc., acestea se vor învăța ca vocabule".

Instrucțiunile pentru liceu (latina avînd săptămînal cîte 8 ore în clasa a V-a și a VI-a și cîte 6 ore în clasele a VII-a și a VIII-a), mai amănunțite decît cele pentru gimnaziu, dădeau indicații asupra felului în care va trebui să se desfășoare munca profesorului și a elevilor. Aceștia din urmă își vor scrie în caiete cuvintele noi, traducerile textelor și temele din timpul anului. Asupra textului care urmează să fie tradus profesorul va da indicații cu o lecție înainte despre conținutul fragmentului și despre chestiunile gramaticale mai grele, iar elevii — cu ajutorul dicționarului — vor trebui să traducă singuri acasă textul din care vor fi interogați în ora de clasă. „Pe lîngă preparațiunile de acasă, elevii vor face din cînd în cînd cu profesorul citiri *cursorii* în clasă. Profesorul va face să reiasă, printr-o traducere îngrijită, frumusețea formelor vechi și va căuta prin explicațiuni literare și istorice apropiate să deștepte interesul pentru textele traduse" [1].



[1] Prin citirile cursorii (l e c t i o n e s  c u r s o r i a e) se căuta a se traduce cît mai mult, fără oprire asupra conținutului sau asupra particularităților gramaticale, alegîndu-se în acest scop textele mai ușoare din manual. În ultimele clase se făceau și traduceri *aperto libro* cu elevii cei mai buni. Lecțiile obișnuite însă erau cele pregătite de elevi acasă, în clasă făcîndu-se interpretarea amănunțită a textului : traducere, analiza ideilor și a mijloacelor de expresie gramaticală și literară *(lectiones statariae)*.

Se recomanda ca gramatica să fie predată inductiv „și anume după sistemul categoriilor sintactice", părăsindu-se sistemul anterior, prevăzut și în programa din 1899, al categoriilor morfologice. Erau interzise cercetările filologice amănunțite, iar ca teme scrise în latină se recomandau fie retroversiuni ale unor capitole traduse, dar cu modificări făcute de profesor, fie rezumate sau traduceri făcute de profesor și pe care elevii trebuiau să le refacă în latinește, după texte necunoscute lor. „Numai la corectare profesorul va putea indica și izvorul, ca un fel de control". Cu prilejul traducerilor în clasă se vor da, după indicațiile programei, explicații istorice și de antichități în legătură cu conținutul textului tradus. La clasele a VII-a și a VIII-a se prevedea cîte o oră lunar pentru „lecturile private" care erau indicate de profesor la începutul fiecărei luni și controlate, elevii fiind puși fie să rezume în scris conținutul unei cărți citite în traducere, fie să traducă ei un număr de capitole și la ora de control să dovedească oral că au tradus capitolele indicate [1].



[1] Potrivit aceleiași programe din 1908, care a rămas în vigoare pînă în 1928, în clasele a III-a și a IV-a, pe bază de texte ușoare, cu înțeles complet, se studia morfologia și sintaxa redusă, în clasa a V-a se făceau săptămînal cîte 6 ore de interpretare din Cornelius Nepos, Cicero și Caesar (cîte 2 ore săptămînal pentru fiecare autor), 1 oră sintaxă (recapitularea morfologiei și completarea sintaxei) și 1 oră de antichități. În clasa a VI-a erau de asemenea săptămînal 6 ore de interpretare din următorii autori : Cicero (1 oră), Vergilius (3 ore), Ovidius (2 ore săptămînal pînă la vacanța de iarnă) și Sallustius (2 ore săptămînal după această vacanță), 1 oră sintaxă aprofundată și 1 oră antichități. În clasa a VII-a se făceau 4 ore de interpretare din Vergilius (cîte 2 ore pe săptămînă) și T. Livius (de asemenea cîte 2 ore pe săptămînă) pînă la vacanța de iarnă, iar după aceea din Tacitus (cîte 2 ore pe săptămînă) și Horatius (la fel cîte 2 ore pe săptămînă), 1 oră pe săptămînă pentru teme și 1 oră pentru antichități. În clasa a VIII-a se făceau 4 ore de interpretare din Horatius (2 ore săptămînal tot anul), Tacitus (2 ore săptăminal pînă la vacanța de iarnă) și antolo-

Programele care au urmat, pînă în vremea noastră, au reprodus, cu mici schimbări, instrucțiunile metodice ale programei din 1908 [1]. Singura schimbare importantă privitoare la metodă a constituit-o înlocuirea în 1928 a instrucțiunilor privitoare la munca elevilor pentru traducerea textelor: din 1928 și pînă în prezent traducerea textelor se face în clasă.

În prezent, datorită faptului că există o metodică a limbii latine [2] la îndemîna profesorilor, în programă instrucțiunile metodice sînt sumare. O inovație însă, față de programele vechi, o constituie împărțirea materiei pe ore și lecții la fiecare clasă, această planificare venind în ajutorul profesorului.



gie (2 ore săptămînal după vacanță) și istoria literaturii (alternativ o săptămînă 2 ore, iar o săptămînă 1 oră istoria literaturii și 1 oră teme). Programa prevedea, de asemenea, la fiecare clasă materia din autori și dădea indicații în legătură cu cunoștințele pe care trebuia să și le însușească elevii despre antichitatea publică și privată la romani.

[1] Nu ne referim și la schimbările în conținutul materiei de studiu, acestea producîndu-se mai mult cantitativ, în raport cu numărul orelor repartizate în planurile de învățămînt limbii latine.

[2] C. Drăgulescu, *Metodica predării limbii latine*, București, Editura didactică și pedagogică 1965, 269 pag. De asemenea, se recomandă în programă *Metodica predării limbii latine*, curs de 163 p, pentru studenții de la filologia clasică de Maria Marinescu-Himu, apărut în 1964 la Editura didactică și pedagogică.

# Modernizarea învățămîntului la limba latină



## 1. Probleme vechi și ... actuale

Programele de la începutul secolului nostru, fiind inspirate de concepții noi, care cereau o reconsiderare totală a scopurilor, conținutului și a metodelor de învățămînt în raport cu cerințele vremii și cu progresul ideilor pedagogice, au stîrnit numeroase discuții și schimburi de opinii în rîndul profesorilor de limba latină. Între problemele puse cu prilejul acelor discuții, unele din ele, actuale atunci, au rămas actuale și în vremea noastră și de aceea socotim că e bine să le cunoaștem succint evoluția, în speranța că, dacă nu le vom da o dezlegare completă, vom contribui într-o oarecare măsură la găsirea drumului de rezolvare a lor în condițiile impuse de necesitățile învățămîntului limbii latine în zilele noastre.

Autorii programei de latină din 1899, pornind de la ideea generală de a ușura cît mai mult munca elevilor

prin reducerea și restructurarea materiei de învățămînt și prin metode care să stîrnească interesul elevilor și să-i facă activi în procesul de însușire a cunoștințelor, au diminuat în primul rînd considerabil rolul gramaticii, făcînd din ea nu un scop, ci un mijloc „spre a ajunge la înțelegerea internă, iar nu formală a autorilor“ [1].

Atît în cursul inferior, cît și în cel superior, cunoștințele de gramatică au fost limitate la regulile generale, eliminîndu-se cazurile rare sau excepționale.

În cursul inferior au fost interzise temele, adică traducerile din limba română în cea latină, precum și analizele gramaticale, iar în cursul superior s-a suprimat studiul mitologiei și al antichităților ca disciplină aparte, cunoștințe care urmau să fie transmise ocazional, în măsura în care erau socotite necesare interpretării textelor. De asemenea, s-au făcut reduceri și în studiul metricii, al prosodiei și al istoriei literaturii.

Instrucțiunile programei fiind sumare și neintrînd în amănunte de ordin metodic, au prilejuit interesante observații critice, dintre care reținem în chip special pe

cele făcute de C. Litzica, pe atunci profesor la Școala de aplicație a Seminarului pedagogic.

Într-un articol publicat în Convorbiri literare [2] C. Litzica observa că numai la limbile vii programa cea nouă constituie o adevărată revoluție, pentru că impune la acestea „metodul oral“, pe cînd la limba latină „a rămas tot metodul vechi, cu gramatică, versiuni, traduceri: atîta doar că s-au eliminat temele adică traducerile din românește“. C. Litzica propunea să se introducă și la limba latină metoda conversației în latinește, pentru că: „1) Orice limbă se învață mai ușor cu urechea și gura, din vorbite și auzite, decît cu ochii, din citite ; 2) Cel ce vorbește o limbă o și citește și o scrie, dar cel ce citește n-o poate nici vorbi, nici scrie. Prin urmare metodul oral nu-i mai bun numai făcîndu-ne să și vorbim, pe lîngă citire și scriere, ci fiindcă e mai natural, deci

[1] Gh. Popa Lisseanu, op. cit.

[2] C. Litzica, *Noul program de latină*, extras din „Convorbiri literare“, an XXXV nr. 8, București 1901, p. 12.

mai ușor și mai eficace“. Este adevărat, spunea el, în continuare, că n-avem profesori care să poată vorbi latinește și că elevii, știind că nu vor avea nevoie să vorbească latina, n-o învață cu interesul pe care-l arată pentru limbile vii, dar pe profesori îi vom forma, iar pe elevi îi putem atrage prin simplificarea gramaticii, prin înlăturarea oricăror cunoștințe de amănunt.

Inducția nu e posibilă, spunea C. Litzica, decît în condițiile folosirii metodei orale, căci numai prin aceasta se pot face repetări și uneori și varieri de exprimare numeroase, datorită cărora generalizarea să țîșnească spontan din capul elevului, iar nu provocată de întrebările profesorului. De aceea, „formele gramaticale trebuie date în paradigme“, iar inducerea lăsată cu totul pe planul al doilea, spre a se aplica numai acolo unde e posibil. „Un mijloc de ajungere spre calea orală îl pot constitui traducerile orale din românește în latinește“, plecîndu-se de la textele traduse în clasă, acestea trebuind a avea înțeles complet, căci frazele rupte nu corespund vorbirii curente, „nimeni nu pronunță vorbe ori propoziții izolate“. Sistemul oral, de retroversiune și

variare a textului lecției, este absolut necesar, conchide C. Litzica, în învățămîntul limbii latine, pînă ce vom avea profesori care să poată vorbi curent latinește.

Între observațiile și propunerile lui C. Litzica merită să fie reținută și aceea ca pronunțarea la latină să fie cea restabilită : „Pronunțarea latină ne e aproape pe deplin cunoscută ; atunci de ce să învățăm pe elevi să pronunțe greșit ? Nu văz nici o altă explicare, decît spiritul de tradiție, de a persista pentru comoditatea noastră, a profesorilor, într-o cale pe care o știm cu toții că e greșită“ [1].

La Congresul din 1904, atît în conferințele cît și în discuțiile care au avut loc în legătură cu lecțiile demonstrative ținute în fața congresiștilor, s-au făcut referiri

[1] Este interesant că la Congresul din 1904 C. Litzica, anterior un fervent susținător al pronunțării științifice, și-a schimbat poziția de îndată ce a văzut că și T. Maiorescu, care prezida Congresul, este cîștigat pentru sistemul tradițional.

la observațiile și propunerile lui C. Litzica — acesta căutînd a demonstra printr-o lecție de probă că se poate întrebuința metoda orală a limbilor vii în predarea limbii latine — și au fost dezbătute mai toate problemele dominante ale vremii în legătură cu studiul limbilor clasice în învățămîntul secundar.

Ideile sale metodice C. Litzica și le-a dezvoltat și sistematizat în 4 conferințe [1] ținute în fața studenților care făceau practică pedagogică la limba latină, iar în 1908 a publicat un proiect [2] care a fost adoptat aproape în întregime în modificările și completările făcute programei din 1899.

Iată, reluate și formulate pe scurt principalele idei susținute de C. Litzica, idei care nu erau originale, ci aparțineau în special pedagogilor germani ai vremii, dar pe care le-a impus prin autoritatea și ascendentul de competență pe care-l avea în fața colegilor săi : 1) la lecții texte cu conținut unitar, nu propoziții și fraze fără legătură de înțeles între ele; 2) nu de la reguli la învățarea gramaticii, ci de la text la inducerea regulii, care apoi poate fi aplicată deductiv la întîlnirea acelorași situații gramaticale ; 3) folosirea, pe cît e posibil, și la limba latină a conversației orale, ca la limbile moderne, combinîndu-se metoda gramaticală cu cea orală, cum propunea Lattmann în 1882 în cartea intitulată *Kombination der methodischen Prinzipien im lateinischen Unterricht* ; 4) lectura model nu la începutul lecției, cînd elevii nu înțeleg conținutul textului, ci după traducere, lectura devenind cu înțeles și trebuind a fi chiar expresivă, „eufonică" ; 5) în predarea lecțiilor la clasele mari, traducerea textelor să nu se facă în clasă, ci acasă de către elevi, profesorul dînd cu o oră înainte unele îndrumări ajutătoare.



[1] C. Litzica, *Didactica limbii latine. Omagiu lui C. Dimitrescu-Iași*, București, 1904, pp. 489—510.

[2] C. Litzica, *Proiect de program pentru limba latină*, în „Revista generală a învățămîntului", anul III, pp. 486—492. (Inițial, la alcătuirea proiectului a participat și prof. I. Nestianu, dar redactarea definitivă a făcut-o C. Litzica.)

Dintre aceste idei — unele găsindu-se și în programa din 1899, care a avut la bază proiectul întocmit de Gh. Popa Lisseanu, altele intrate în programa din 1908 datorită lui C. Litzica — cele mai multe au rămas în vigoare pînă astăzi, atît în teorie, cît și în practica didactică. Se poate afirma că primii noștri autori ai metodicii de predare a limbii latine au fost Gh. Popa Lisseanu și C. Litzica. Primul și-a publicat și în volum separat articolele sale pedagogice [1] și, rămînînd tot timpul în învățămîntul secundar, a dovedit, mai ales prin cronicile din Revista generală a învățămîntului, o constantă preocupare pentru îmbunătățirea studiilor clasice la noi. Al doilea, deși mai tîrziu, ca profesor universitar, s-a dedicat în întregime studiilor de bizantinologie, a contribuit în mare măsură prin autoritatea sa științifică la fixarea ideilor călăuzitoare în didactica limbii latine.

O cercetare mai amănunțită a evoluției acestor idei ni se pare utilă pentru confirmarea sau infirmarea unor metode și procedee tradiționale în fața tendințelor actuale de modernizare a învățămîntului limbii latine.



## 2. Conversația directă în predarea limbii latine

O idee didactică foarte mult discutată la începutul secolului nostru a fost aceea de a se folosi metoda directă, a conversației orale în învățarea limbilor străine, imitîndu-se procesul de învățare a limbii materne, în care scrisul și cititul sînt precedate de perioada însușirii cuvintelor și a structurilor lingvistice pe cale auditivă și orală.

Intrată în programele de învățămînt, ideea a fost primită cu interes de profesorii de la noi și din atle țări, dornici de a obține rezultate mai bune prin metode noi, dar și cu unele rezerve din partea multor profesori, ex-

[1] Vezi nota 1, p. 55

plicabile în asemenea împrejurări. Prof. Paul Svîntu din Tulcea, de exemplu, saluta cu bucurie noua lege, care dădea „o nouă îndrumare sub raportul de predare a limbilor", programa introducînd „metoda directă, care stă în învățarea unei limbi prin studiul treptat al bucății în original și prin înlăturarea pe cît posibil a limbii materne în predarea limbilor străine. Acum gramatica e redusă la strictul necesar, iar ca un bun mijloc, s-au introdus și tablourile intuitive" [1]. Prof. C. Giercke din Berlin (amintim că reforma noastră din 1898 a luat ca model în linii generale reformele germane) mergea și mai departe în legătură cu metodica limbilor moderne, socotind că „ar trebui destinate cîteva licee, în care limbile străine să se învețe mai mult decît în alte școli ale statului", celelalte materii urmînd a fi predate în limba străină impusă acelor licee. „Elevii să fie aleși după talent (...), nici o clasă să n-aibă mai mult de 25—30 de elevi (...), profesorii să fi petrecut cel puțin un an în țara a cărei limbă o vor propune" [2].

N-a fost greu să se susțină că și limba latină poate și
64 trebuie să fie predată prin conversație directă, în latinește, cu atît mai mult, cu cît ideea nu era nouă. J. Locke, citat adeseori greșit ca dușman al limbii latine, nu condamna studiile clasice, pe care le considera ca avînd „o înaltă valoare", ci felul în care erau predate în învățămînt. „Este de mirare, spunea Locke, că părinții, care știu din experiență cum se învață limba franceză, nu socotesc că și latina ar trebui învățată de copiii lor în același fel, adică vorbind și citind" [3].

Dar nici pentru Locke ideea nu era nouă. Comenius, în vestita sa operă *Ianua linguarum reserata*, care a stat

[1] Vezi Revista generală a învățămîntului, an II (1 iunie 1906—31 mai 1907), p. 65.

[2] Ibidem, p. 687.

[3] J. Locke, *Texte pedagogice alese*, Editura didactică și pedagogică, București, 1962, p. 120. Locke socotea utilă limba latină pentru educația și cultura gentlemenilor, dar nu și pentru fiii de comercianți, care vor avea nevoie de matematici, iar nu de latină, pentru a continua profesiunea părinților.

la baza învățămîntului limbilor străine timp de mai multe secole, oferind învățăminte prețioase și pentru vremea noastră, citează la loc de cinste cuvintele lui Sturm, „magnus Scholarum reformator", care spunea: „Cînd vin la școală copiii, cînd merg acasă, cînd se joacă între ei, cînd se plimbă, cînd se întîlnesc, să nu vorbească decît latinește (sau grecește). Să nu existe motiv de iertare pentru cel care se abate cu nesocotință de la această regulă" [1].

Urmînd ideile din Ianua linguarum, sau inspirîndu-se din vechile tradiții de folosire orală a limbii latine, mulți profesori au căutat să înviorezе predarea acestei limbi prin conversație directă în latinește fie în legătură cu conținutul textelor, fie în legătură cu subiecte curente din viața de toate zilele [2].

La noi, un manual pentru începători, apărut în al IV-lea deceniu al veacului trecut [3], după ce dă alfabetul și regulile de citire, prezintă foarte sumar declinările, fără vreo noțiune asupra conjugării, însoțindu-le de 7 „dialoguri sau forme despre lucrările cele ce mai adeseori se întîmplă", precum urmează : 65

[1] „Cum in Scholas ingrediuntur pueri, cum domum redeunt, cum colludunt, cum simul ambulant, cum obviam veniunt, sermo sit Latinus (aut Graecus). Nullus veniae locus, siquis hic peccat petulanter" Cf. Ioannes Amos Comenius: *Opera omnia*, Pragae. In Aedibus Academiae scientiarum, Bohemoslovenicae MCMLVII, 3 vol. (vol. I p. 384) — I. Sturm a fost un pedagog umanist german, întemeietor al primului liceu clasic în Strassburg, în anul 1538.

[2] Ca o variantă a conversației în latinește, tot în scopul de a se învăța limba latină cît mai repede, se folosea în secolele XVII și XVIII în unele școli din apus procedeul de a se intra direct în texte, de a se citi și conversa în legătură cu ele cît mai mult, lăsîndu-se la o parte studiul sistematic al gramaticii, care urma să se facă mai tîrziu.

[3] *Începuturile limbii latine pentru tinerimea Schoalilor din Principatul Moldovei — Principia linguae latinae in usum iuventutis scholarum. Principatus Moldaviae.* Esii. În Tipografia Albinei, 1836, 60 p.

I. A cerceta pe cineva pentru a sa și alor săi sănătate. II. A face o vizită de dimineață. III. Despre îmbrăcare etc. Dialogurile date pe două coloane : cea din stînga în românește și cea din dreapta, redînd în latinește același dialog, merg de la ușor la greu, de la expresii și propoziții simple la fraze destul de lungi. Dialogul I începe :

| | |
|---|---|
| — Bună dimineața domnule ! | Bonum mane, domine ! |
| — Bună ziua, domnule ! | Bona dies, domine ! etc. |

Ultimul dialog, o conversație între Pavel și Roman (Paulus et Romanus) despre unele necazuri, sfîrșește cu următoarea frază, care nu este cea mai lungă din dialog:

| | |
|---|---|
| — Asemeni și ție, carile astăzi din prea mare greutate m-ai mîntuit. | Et tibi bene sit qui me hodie ex aerumna non modica extraxisti. |



Urmează 30 de „exerciții de citit" în latinește, începînd cu simple grupe de cuvinte (gloria poetae — casae agricolarum, curam dominae etc.) și terminînd cu propoziții dezvoltate și cu fraze, cele mai multe avînd caracter de sentințe și maxime. Astfel, exercițiul XXX are ca primă frază începutul operei De coniuratione Catilinae a lui Sallustius, fără indicarea izvorului. Manualul, dealtfel destul de mic, scris pentru copii de 10—11 ani, sfîrșește cu 8 capitole „Despre animale (vite)" și cu 8 „parații" cu conținut istoric, anecdotic, moral. Toate textele sînt în latinește.

Un alt manual pentru începători de la jumătatea secolului trecut [1] are numai îndrumări pentru citire și nici o îndrumare gramaticală, totul reducîndu-se la texte latinești cu conținut moral, de cîte o pagină fiecare, pe

[1] P. M. Câmpeanu, *Abecedaru latinu*, Iași, 1847, 56 pag. În acest manual este și mai evidentă influența ideilor lui Comenius, care recomanda folosirea metodei orale, pornindu-se de la lucrurile cele mai cunoscute și mai apropiate de școlari.

baza cărora se angajau conversații între profesor și elevi și se făceau traduceri, pornindu-se deci de la texte, iar nu de la gramatică. La sfîrșitul manualului se găsește și un vocabular latino-român : „Culegere de cuvintele cele mai întrebuințate", grupat pe teme, precum urmează : De deo et de religione, De mundo et de elementis, De terra, De maribus et fluviis etc., ultima temă fiind De scientiis et artibus earumne cultoribus. În introducerea care motivează alcătuirea manualului, se spune despre limba latină că se studiază în școli, „ca un model de literatură, ca un izvor nesecat de idei sublime și totodată solide, în scurt ca o limbă clasică".

Aceste manuale, ca și altele similare, arată că încă înainte de reforma din 1898 se căuta a se însuși latina prin latină, întrebuințîndu-se conversația orală și versiunile, cu tendința de a se părăsi temele (traducerile din românește în latinește) și de a se simplifica studiul gramaticii.

Dar conversația directă se izbea de dificultăți mari. Nemafiind o limbă vorbită, latinei îi lipsea motivația necesară pentru a atrage pe elevi să converseze între ei în latinește, iar numai în timpul orelor de clasă, oricît de multe erau aceste ore, nu se ajungea la rezultate satisfăcătoare. Pe de altă parte, cunoașterea gramaticii se dovedea o cerință inevitabilă, fiindcă scopul nu era să se învețe în primul rînd cîteva expresii și vocabularul necesar unei conversații turistice aproximative, ca la limbile moderne, ci să se însușească elementele pe baza cărora să fie inițiați elevii a se descurca singuri în traducerea textelor. De aceea, la Congresul din 1904 s-au făcut obiecții teoretice destul de serioase întrebuințării metodei directe, arătîndu-se limitele determinate nu numai de lipsa profesorilor cu pregătire pentru a o putea utiliza, ci și de necesitatea de a se învăța bine, de la început, formele gramaticale. Însuși Constantin Litzica, militant fervent în Congres pentru folosirea metodei orale, în același an spunea studenților : „Nu prejudec nimic asupra modului cum va fi tratată gramatica ; afirm numai că nici o limbă străină — veche sau mo-

dernă — nu se poate învăța, din punctul de vedere literar și stilistic, fără gramatică" [1].

Ecoul controverselor în legătură cu folosirea conversației în latinește s-a prelungit și în anii următori în presă. Prof. M. Mihăileanu din Pitești, care preda pe atunci și latina și franceza, lua atitudine împotriva metodei orale, pe care o socotea nepractică nu numai la latină, ci și la limbile moderne. Pentru a-și susține afirmațiile, M. Mihăileanu spunea, între altele : „Despre inutilitatea conversației sînt convinși și oamenii școlii din Franța. Profesorul Sigwalt, pentru ca să învedereze absurditatea noului curent, face următoarea socoteală : În viață, de o mie de ori simțim nevoia de a citi publicații în limbi străine, de o sută de ori trebuie să corespondăm în scris în limbi străine și numai o singură dată sîntem chemați să le vorbim (...). Deci, dacă scopul principal este citirea de publicații, metoda cea bună este tot cea veche : traducerea și gramatica" [2].

Pe de altă parte, N. Bănescu, ajuns mai tîrziu profesor universitar, susține metoda directă, numindu-l pe M. Mihăileanu de „modă veche", care maximalizează rolul gramaticii, care nu vrea să înțeleagă că și metoda directă folosește gramatica, dar deosebirea între cele două metode este că : „cea veche o desparte de limbă și o învață de dragul de a o învăța, cea nouă o studiază în limbă și pentru a o lămuri pe aceasta" [3].

Socotim util să citățm și părerea lui Gh. Popa Lisseanu, care printr-un articol [4] destul de judicios, a pus capăt pe plan teoretic, la noi, discuției în legătură cu folosirea orală a limbii latine.

[1] C. Litzica, *op. cit.*

[2] M. Mihăileanu, *O decepție pedagogică,* în „Convorbiri literare", vol. I 1908, pp. 601—604.

[3] N. Bănescu, *În chestia metodei directe în predarea limbilor vii (răspuns unui „antidirectist")*, în „Revista generală a învățămîntului" anul IV, iunie 1908—31 mai 1909, pp. 205—206.

[4] Gh. Popa Lisseanu, *Întrebuințarea orală a limbii latine în învățămîntul secundar*, articol publicat mai întîi în „Revista generală a învățămîntului", X, 10 mai 1915 și apoi în volumul *Studii pedagogice.*



Acesta arăta că, deși limba latină nu se mai învață, ca în trecut, pentru a fi vorbită, ci pentru a fi citită, totuși metoda orală poate aduce servicii prețioase în însușirea acestei limbi. „Astăzi întrebuințarea orală a limbii latine nu mai este un scop al școlii, ci numai un mijloc al ei. Acest mijloc însă îl socotim așa de important, că se impune numaidecît introducerea lui și în învățămîntul nostru". Fără să dea indicații metodice amănunțite, autorul preconizează exercițiile orale la toate clasele în mod gradat *„quaerendo et respondendo"* socotind că în strînsă legătură cu această metodă sînt și „exercițiile de *variare,* de *retroversiune* și de *rezumare"* din programa de atunci. Prin aceste exerciții, deci cu material luat din textele lecțiilor și nu din viața de toate zilele, metoda orală poate ușura și accelera drumul spre însușirea limbii latine.

În practică, profesorii s-au comportat fiecare potrivit pregătirii și opiniilor lor despre metoda conversației în latinește : unii, foarte puțini, au folosit-o într-o largă măsură, ajungînd la rezultate remarcabile [1], alții au utilizat-o pe alocuri în lecții în care li s-a părut că poate fi aplicată cu succes, iar cei mai mulți, mai ales de cînd numărul orelor de latină a început să fie din ce în ce mai redus, socotind conversația în latinește factice și anacronică sau neavînd ei înșiși pregătirea necesară pentru a o practica, au mers pe drumul obișnuit, al traducerii și gramaticii.

În prezent, puținul timp de care dispune profesorul de latină și necesitatea învățării formelor gramaticale ele-

[1] Folosind metoda conversației în latinește, prof. N. Sulică a obținut rezultate excelente, ceea ce i-a permis să scoată suplemente latine la revistele școlare „Îndemnul" și „Șoimii" — Incitamentum și Falcones — din Tg. Mureș între anii 1924—1929, autori ai suplementelor fiind profesorul și elevii săi. Sînt de reținut din acele reviste mai ales frumoasele traduceri ale lui N. Sulică în latinește din marii noștri poeți : M. Eminescu, V. Alecsandri, Gr. Alexandrescu, George Coșbuc, Octavian Goga, Șt. O. Iosif și alții.

mentare pentru a se ajunge la înțelegerea unui text nu îngăduie să se înceapă și la latină, ca la limbile moderne, cu o etapă introductivă orală pentru însușirea vocabularului și a structurilor de bază ale limbii. Dar pornindu-se de la texte, conversația orală îmbinată cu însușirea conștientă a regulii gramaticale scoase din text ajută la fixarea construcțiilor specifice limbii latine în chip mai fructuos decît memorarea paradigmelor izolate de întrebuințările lor în propoziții și fraze. Pregătirea întrebărilor și răspunsurilor corespunzătoare este necesară pentru profesor care, dacă ar avea și în manual mai multe texte și exerciții aplicative întemeiate pe metoda conversației, ar putea să facă din lecțiile sale un exercițiu intelectual cu efecte educative mai mari și cu rezultate sporite în însușirea cunoștințelor noi.

Întrebuințarea orală a limbii latine le-ar folosi profesorilor mai ales în primele două clase, unde conversația se poate susține în latinește pe baza textelor din manual pentru fixarea vocabularului și a formelor gramaticale. La clasele mari, în care accentul cade pe însușirea literaturii, conversația poate conduce pe elevi la redarea conținutului unui text sub forma acelor varieri, retroversiuni și rezumări, pe care le recomandau programele vechi. Trebuie evitată, bineînțeles, tendința elevilor de a reproduce exact, în asemenea exerciții, frazele din text. Socotim recomandabil însă ca elevii să memoreze dictoane, precum și cîteva versuri din cele care consemnează cunoștințe de cultură generală, cum sînt cele 2 distihuri elegiace [1] pe care Ovidius le-a compus presupunînd că-i vor fi inscripție funerară, sau distihul tot cu caracter de inscripție sepulcrală în care sînt consemnate datele principale din viața și opera lui Vergilius.

Se înțelege că folosirea orală a limbii latine cere timp și pregătire deosebită, iar acestea lipsesc profesorului de astăzi. În Franța, numărul orelor de latină în planurile de învățămînt este cu mult mai mare decît la noi și totuși este socotit insuficient pentru predarea conversa-

[1] În manualul pentru anul IV de liceu, cele 2 distihuri lipsesc, fiind date doar în traducerea lui T. Naum.



ției în latinește. De aceea, instrucțiunile ministeriale recomandă să se folosească această metodă cu discreție, în măsura posibilității [1]. În ceea ce privește pregătirea, nici la noi și nici chiar în universitățile din apus nu se mai dă în prezent studenților de la filologie formația necesară pentru întrebuințarea orală a limbii latine.

Cu toate acestea, profesorul poate să se pregătească el însuși pentru lecții în așa fel, încît să facă din fiecare text un cîmp de conversații în latinește, conducînd pe elevi să rezume sau să parafrazeze ideile din text, să aplice prin substituții sau transformări diferite reguli gramaticale învățate etc. Această metodă folosită dinamic, într-un ritm viu, dă putința profesorului să lucreze cu toată clasa, antrenînd pe elevi și ținîndu-i atenți și cu mintea încordată tot timpul. Conversația poate fi un bun exercițiu de atenție și de dezvoltare a gîndirii, în afară de celelalte cîștiguri pe care le oferă în însușirea cunoștințelor : fixarea vocabularului prin repetări de cuvinte în propoziții, formarea unor automatisme în folosirea analogică a exemplelor gramaticale tip, în sfîrșit contactul nemijlocit cu limba latină, legătura directă între gîndire și limbaj, proces care face ca sensul unei propoziții sau fraze să apară imediat, fără efort intelectual deosebit.

Aceasta înseamnă că, în afară de timp și pregătire în materie, se cere și o anumită măiestrie în conducerea conversației, pentru ca scopurile urmărite să fie atinse în întregime și această măiestrie se bazează pe stăpînirea în condiții desăvîrșite a metodei euristice, al cărei mod de desfășurare trebuie cunoscut și însușit în toate amănuntele. Dar aceasta este o cerință a didacticii generale...

[1] Cf. Ministère de l'Education nationale : français, latin, grec, Horaires, programmes, instructions, Paris 1968, 62 pag. „O metodă care a reușit cînd se consacrau 20 de ore pe săptămînă pentru învățămîntul limbii latine mai este aplicabilă cu orarele noastre actuale așa de reduse ? este întrebarea pusă în cap. Les langues anciennes, din *Encyclopédie pratique de l'éducation en France,* pentru a arăta greutățile actuale în predarea limbii latine prin metoda conversației directe.

## 3. Inducție și deducție în învățarea limbii latine

Înainte de a urmări procesul inducție-deducție în învățarea limbii latine, vom observa că unii pedagogi contemporani, făcînd delimitare precisă între metodele de cercetare științifică (inducția, deducția, analiza, sinteza) și metodele didactice (expunerea, conversația, demonstrația, exercițiile etc.), spun că este o greșeală să fie prezentate ca metode de învățămînt inducția și deducția — ca dealtfel și analiza și sinteza — care sînt operații logice ale gîndirii, iar nu căi de predare a cunoștințelor.

Folosirea destul de frecventă a termenilor din domeniul cercetării științifice în procesul de învățămînt este totuși motivată de faptul că profesorului i se cere nu să transmită pur și simplu cunoștințe gata formulate, pe care elevii să le recepteze pasiv, ci să-i conducă pe elevi prin metoda interogativă să descopere ei — printr-o permanentă activitate intelectuală — adevăruri descoperite anterior, dar pe care ei nu le cunoșteau, procesul de învățămînt fiind analog astfel procesului de cercetare științifică. Diesterweg avea dreptate cînd spunea că un profesor slab se mulțumește doar să comunice adevărul, pe cînd unul bun îl conduce pe elev să-l descopere el.

Dealtfel, termenii inducție-deducție, analiză-sinteză sînt folosiți curent în literatura pedagogică, fie că este vorba de procesul psihologic în formarea noțiunilor prin contactul direct și obișnuit cu realitatea, fie că este vorba de însușirea dirijată, prin învățămînt, a noțiunilor științifice. Se vorbește astfel de analize gramaticale sau literare, de lecții de sinteză la diferite materii de studiu, despre mijloacele de „perfecționare a analizei și sintezei în procesul de învățămînt" [1], despre inducție în predarea limbilor moderne, despre deducție în demonstrații și în diferite aplicații etc.

[1] Chircev A., Pavelcu V., Roșca Al., Zörgö B., *Psihologie pedagogică*, Editura didactică și pedagogică, București, 1967, 254 p., p. 110.



Chiar ca procese psihologice sau ca operații logice, acestea stau la baza învățămîntului și este firesc ca uneori să fie numite metode, dat fiind că sînt căi principale de însușire și sistematizare a cunoștințelor.

Ca și metoda orală, procesul inducție-deducție a fost mult discutat de profesorii de limbi străine și de limbi clasice, atît în cadrul congreselor din 1904 și 1908, cît și în presa vremii. Dar și această problemă este destul de veche, datînd din veacurile trecute. Pierre Nicole (1625—1695), profesor la Port-Royal, critica încercările de a se învăța limba latină ca o limbă vie, prin conversație continuă, fără apel conștient la gramatică. „Înseamnă, observă el, a obliga pe copii să învețe de 100 de ori ceea ce le-ar fi suficient să învețe o singură dată". Ceea ce înseamnă să se piardă prea mult timp prin învățarea pe cale naturală a limbii latine, atunci cînd cu ajutorul gramaticii (dar nu gramatica lui Despautère, scrisă toată în latinește și cu versuri mnemotehnice, spunea Nicole, ci o gramatică redactată în franțuzește și curățită de balastul materialului împovărător) elevii pot învăța mult mai repede și mai ușor să înțeleagă un text și chiar să se exprime corect [1].

Considerîndu-se necesar să se învețe întîi limba, chiar cu greșeli gramaticale de exprimare, iar regulile pentru corectarea greșelilor să se extragă pe baza observației faptelor de limbă, se constata de către unii profesori că inducția nu poate fi folosită la limba latină, pentru că cere ca fiecare regulă să fie scoasă dintr-un număr mare de fapte lingvistice, ceea ce nu se poate face în puținele ore de clasă. „Inducerea nu e posibilă, spunea C. Litzica în 1901, decît la limbile vii, ea e nedespărțită de metodul oral, care la rîndul său nu se poate face fără inducere".

Și totuși, în programa din 1908 s-a introdus recomandarea ca inducția să fie folosită nu numai la limbile moderne, ci și la latină unde, avîndu-se în vedere greutatea folosirii conversației în latinește, se îngăduia să

[1] Vezi *Encyclopédie pratique de l'éducation en France*, cap. Les langues anciennes.

se folosească și deducția, dar ca aplicare a regulilor învățate. „Paradigmele și regulile vor fi toate găsite inductiv și în urmă fixate prin aplicarea deductivă la exercițiile orale de variare (...). Bucățile vor avea înțeles deplin (...). Sînt cu desăvîrșire interzise exercițiile compuse din fraze rupte și fără legătură între ele".

Aceasta se explică prin faptul că exista dorința generală de a se înviora studiul limbii latine, de a se înnoi metodele, de a nu mai fi acuzați profesorii că reduc limba latină la studiul gramaticii, fără să pună pe elevi într-o legătură fecundă cu spiritul antichității clasice. De aceea s-a introdus chiar în programa din 1899 interdicția de a se memora excepții gramaticale în versuri de tipul Panis, piscis, crinis etc.

Se cuvine să subliniem că procesul inducție-deducție fusese acceptat la limba latină, în condiții specifice acestei limbi, de către mulți profesori, chiar în congresul din 1904. Prof. I. Grama de la liceul Sf. Sava spunea în conferința sa ținută la acel congres : „În opoziție cu învățarea limbii materne și a limbilor moderne, învățămîntul limbii latine se bazează și pe metoda *orală inductivă*, și pe metoda *gramaticală deductivă*. Cu alte cuvinte, nu trebuie numai să abstragem regule de citire, ci să și aplicăm aceste regule la anume materiale de citire, căutînd ca fiecare caz particular să-l raportăm la cutare sau cutare regulă din punctul de vedere al asemănării sau neasemănării".



Însuși C. Litzica își schimbase între timp părerea și a susținut și el teoretic inducția în măsura posibilității...

Pe de altă parte, este de amintit că se introducea obligația ca textele studiate în fiecare oră pentru învățarea gramaticii să aibă toate înțeles deplin, să nu fie alcătuite din fraze și propoziții fără legătură între ele. Se pleca de la constatarea că oamenii normali nu se exprimă cu suspensiuni de gîndire, ci într-o permanentă continuitate logică. Profesorii noștri își însușiseră ideile lingvistice care afirmau unitatea structurală și funcțională unui conținut lingvistic, în care sensul este dat de relațiile dintre părți și nu de părți luate izolat. „Limba este formată din sunete, care servesc numai ca niște semne, iar la baza fiecărui semn avem noțiunea", spunea C. Litzica studenților în 1904. „Dar activitatea intelectuală nu constă nici din sunete, nici din vorbe, ci din îmbinare de vorbe în propoziții, fraze, în discursuri întregi" [1].

Dar interzicerea folosirii frazelor independente punea probleme serioase atît autorilor de manuale, cît și profesorilor. Autorii nu puteau alcătui texte cu conținut unitar pentru fiecare lecție, în care să intre toate formele gramaticale noi ce trebuiau comunicate elevilor într-o oră și, mai ales, nu se puteau găsi asemenea texte în autorii latini, cînd se încerca să se prezinte chiar din primii ani elevilor texte originale de literatură antică. Se recomanda, pe de altă parte, ca în exercițiile orale să se aplice deductiv regulile scoase anterior inductiv pe baza textelor din manual, astfel că profesorii se vedeau în situația de a nu respecta programa, adică să dea ei exemple, în afara textului din manual, sau să completeze paradigmele fără să plece de la exemple. Această dificultate a fost arătată mai ales de către M. Mihăileanu, care declara că e imposibil să se scoată toate formele gramaticale dintr-un text cu conținut deplin, extras din scriitorii latini, iar dacă se alcătuiesc texte ad-hoc de către autorii de manuale, acestea au un înțeles cu totul banal. În schimb, propozițiile și frazele independente de sensul general al textului lecției, avînd avantajul de a fi multe dintre ele proverbe și maxime, sînt cele mai potrivite pentru predarea gramaticii [2].



Greutatea folosirii exclusive a metodei inductive în însușirea regulilor gramaticale, ca și neajunsurile la care dădea naștere interdicția „frazelor rupte" erau subliniate și cu cîțiva ani mai tîrziu de către Gh. Popa Lisseanu, care socotea că metoda inductivă poate fi folosită la elevii mari, dar cei mici, la care predomină memoria, trebuie să învețe formele gramaticale mai mult prin memorarea paradigmelor. „Nu e posibil, spunea el într-un memoriu adresat Ministrului Învățămîntului în

[1] C. Litzica, *op. cit.*

[2] M. Mihăileanu, *O imposibilitate pedagogică*, în „Convorbiri Literare", XLIII (1909), pp. 983—989.

1915, ca în trei sau patru ore pe săptămînă să faci inducție gramaticală. Inducția presupune exemple nenumărate, din care elevul să scoată printr-o generalizare făcută în clasă, regula generală. Inducția gramaticală devine și mai anevoioasă cu bucăți de citire cu înțeles deplin, cum scrie programul“ [1].

Recomandarea metodei inductive pe texte cu înțeles deplin s-a menținut însă și în programele următoare, ceea ce determina pe M. Mihăileanu, care constata că la toate limbile metoda textelor cu înțeles deplin nu dă rezultate în învățarea gramaticii, să afirme mai tîrziu : „Încheierea este că, dacă vrem să învățăm gramatica, nu putem decît să facem iarăși, din toată inima, apel la acele prigonite exerciții compuse din fraze rupte și fără legătură între ele. Și aceasta nu numai la învățămîntul limbii române, ci peste tot, la învățămîntul tuturor limbilor clasice și moderne“ [2].

Folosirea inducției în predarea gramaticii este recomandată și în programa actuală, iar manualele au inserat în cuprinsul lor și texte compuse din fraze inde-
76 pendente. Este, după părerea noastră, cea mai bună rezolvare ce s-a putut da unei probleme importante și foarte mult discutate în legătură cu predarea gramaticii latine.

Într-adevăr, oricît s-ar susține teoretic că metoda inductivă este proprie limbilor vii, iar nu limbii latine, a cărei gramatică poate fi predată mai ușor pe cale deductivă, din punctul de vedere pedagogic inducția trebuie să fie călăuza permanentă a profesorului de latină în predarea gramaticii. Numai prin inducție se poate face un învățămînt activ, profesorul punînd pe elevi să observe ei formele noi, să stabilească legăturile esențiale între ele, să le clasifice și să scoată regula, procedînd de la particular la general.

Recunoaștem că textele nu pot oferi întotdeauna toate elementele necesare inducției, dar profesorul poate interveni cu exemple în plus și, prin întrebări, poate com-

[1] Gh. Popa Lisseanu, *Studii pedagogice*, p. 60.

[2] M. Mihăileanu, *Cuceriri pedagogice ?* în „Revista generală a învățămîntului“, anul 1939, pp. 307—310.

pleta pe tablă cu elevii cunoștințele pe care a urmărit să le predea. Scoaterea pe tablă a formelor noi din text la fiecare lecție, completarea celor lipsă prin exemple date de profesor, formularea definiției de către elevi sau în colaborare cu ei, toate acestea nu sînt operații comode, dar trebuie făcute conștiincios.

Programa actuală nu mai vorbește de metoda deductivă, tocmai ca să nu genereze ea însăși abuzul, să nu motiveze procedeul de a se preda dogmatic, de a se enunța la început și expeditiv regula, fără ca elevul s-o înțeleagă, de a se memora reguli fără să li se cunoască fundamentul logic. Dar se înțelege că nu numai la exercițiile aplicative, ci și în lecțiile noi sînt unele situații cînd inducția se subordonează deducției sau analogiei. De pildă, la lecția despre substantivele neutre imparisilabice de declinarea a III-a, după ce s-au învățat substantivele neutre de declinarea a II-a și substantivele masculine și feminine imparisilabice de declinarea a III-a, nu se mai procedează stricto sensu de la particular la general, pentru că elevii au toate cunoștințele necesare : știu că substantivele neutre au trei cazuri la fel, 77
știu terminațiile genitivului, dativului și ablativului declinării a III-a imparisilabice și n-au decît să combine două reguli știute, să aplice ajutați de profesor sau chiar singuri cele două reguli la declinarea substantivelor neutre imparisilabice.

Un permanent apel la fondul aperceptiv pentru însușirea elementelor noi este o formă necesară de asociere, sistematizare și întărire a cunoștințelor, la asimilarea cărora inducția și deducția operează dialectic : de la particular la general și invers.

Deducția poate să-și aibă contribuția ei activă în dezvoltarea gîndirii elevilor la exercițiile aplicative și la lecțiile de verificare și control. Se cere pentru aceasta ca elevii să nu fie puși doar să declame paradigme, ci să includă în propoziții și fraze categoriile gramaticale vizate.

Am admis că se pot da exemple ajutătoare acolo unde textul n-a putut fi găsit sau adaptat în așa fel, încît să aibă și unitate de înțeles și varietatea de forme necesare generalizării. În asemenea cazuri, apelul la fraze

independente de context este justificat de necesitate. Pe baza acestei necesități socotim că din cînd în cînd poate fi făcut cîte un grupaj de proverbe și maxime care pot fi folosite atît pentru însușirea de citate celebre din limba latină, cît și pentru predarea unor lecții de sintaxa propoziției.

Amintim că nu este de neglijat nici materialul intuitiv în predarea gramaticii. Manualul, tabla, planșe cu terminații morfologice sau scheme și tablouri pentru fixarea construcțiilor sintactice, toate la un loc ajută pe profesor în procesul de învățămînt. La limba latină, repetăm, studiul gramaticii nu poate fi ocolit sau neglijat. Numai cu ajutorul vocabularului, fără cunoașterea formelor gramaticale și a structurii frazei latine nu e cu putință să se traducă nici texte ușoare.

Dar, subliniem din nou, nu trebuie să se facă exces de gramatică și mai ales nu trebuie să se predea formele gramaticale teoretic, fără exemple, fără apel la înțelesul pe care-l dau diferitelor structuri lingvistice. Să se țină permanent seama că limba este un mijloc de co-
78 municare a gîndurilor și sentimentelor și că ideea care își caută exprimarea dă sens formei gramaticale. Toți cei ce au studiat gramatica latină îi recunosc caracterul de operator logic și trebuie predată în așa fel, încît să dezvolte gîndirea, iar nu să fie ceea ce era pentru Trăsnea din Amintirile lui Creangă gramatica limbii române.

Metode active pot face din gramatica latină un exercițiu cu bune rezultate în însușirea volumului de cunoștințe necesare, ca și în formarea deprinderilor de activitate intelectuală.

## 4. Traducerea din limba latină

Se știe că greutatea cea mare în învățarea limbii latine n-o constituie gramatica. Prin metode bune sau rele, prin însușirea rațională sau prin procedee strict mnemotehnice, pînă la urmă se fixează și se reținformele de declinare și conjugare, ca și regulile construcțiilor sintactice. Dar cu aceasta nu putem afirma că știm latinește ; rămîne saltul cel mare : traducerea textului, singurul criteriu de apreciere justă a cunoștințelor de latină ale cuiva. Se afirmă, cu drept cuvînt, că știe o limbă străină cel ce o poate vorbi. Despre latină se afirma acest lucru cît timp se vorbea latinește. În vremea noastră spunem că cineva știe latinește dacă înțelege un text pe care-l citește, dacă-i poate descifra curent și în întregime conținutul. Și se constată că, oricît de bine s-ar cunoaște vocabularul, gramatica și regulile obișnuite de traducere, textul rămîne pentru mulți un mister, cel puțin în parte.

Rolul practicii își dovedește importanța în orice domeniu, inclusiv în însușirea priceperii de a traduce un text latinesc. Fabricando fit faber, meșteșugul face pe meșter. După cum cineva învață să înoate nu teoretic, după manual, ci înotînd, la fel învățăm să vorbim vorbind, să scriem scriind, să traducem traducînd. Practica traducerii stă deci la baza înțelegerii unui text latin. După cum pentru învățarea conversației în latinește Sturm obliga pe elevi să vorbească permanent și oriunde între ei numai latinește, după cum cineva învață repede și ușor o limbă modernă într-un mediu în care se vorbește numai acea limbă, la fel, pentru învățarea traducerii sînt necesare neîntrerupte exerciții de traducere, de lectură în latinește. Numai după o muncă neîncetată cu textul se fixează structura limbii latine, iar sensurile apar direct și imediat, ca în lectura dintr-o limbă cunoscută. 79

Contactul permanent cu textul nu poate fi asigurat în cele 2 ore pe săptămînă de care dispune profesorul la fiecare clasă a secției umaniste. De aceea se pare că s-a renunțat la deziderațul ca la sfîrșitul liceului elevii să se poată descurca singuri, cu ajutorul dicționarului, într-un text nu prea greu : la bacalaureat, de cîțiva ani nu se mai cere traducerea unui text necunoscut și, atît la teză cît și la oral, elevii sînt examinați din textele pe care le-au studiat la clasă. Credem că această măsură, care formal vine în ajutorul elevilor, nu este totuși eficientă sub raport educativ. Este preferabil să se dea, după părerea noastră, un text ușor simplificat, dar ne-

cunoscut, decît să li se ceară elevilor traducerile făcute în clasă, este preferabil să li se pună la încercare inteligența, gîndirea, iar nu atributele memoriei. Mai ales că scopul impune și mijloacele : în cursul anilor se cultivă memorarea reproductivă în loc să se dezvolte funcțiile creatoare ale spiritului, dacă la bacalaureat se cer cunoștințe memorate, iar nu mijloace intelectuale de a le aplica sau de a le sintetiza creator.

Nu trebuie să abdicăm totuși de la năzuința de a convinge pe elevi că și ei pot ajunge să traducă un text latinesc [1].

Aplicarea justă a metodelor active trebuie să fie unul din principiile călăuzitoare și în această latură a învățămîntului limbii latine. Profesorul trebuie să caute permanent cele mai bune forme de colaborare cu elevii, pentru a-i face să participe toți activ și conștient la lecții, să traducă ei în oră textele, din prima pînă la ultima clasă, iar el să le conducă procesul de elaborare a traducerii, scriindu-le cuvinte pe tablă și dînd explicațiile necesare pentru înlăturarea obstacolelor. Măsura în care profesorul intervine în efectuarea traducerii este dictată, se înțelege, de nivelul clasei, de greutatea textului, de scopurile urmărite etc. Dar în nici un caz profesorul nu trebuie să renunțe la antrenarea tuturor elevilor în a căuta sensurile ascunse sub formele gramaticale, în a găsi cuvintele și expresiile românești cele mai potrivite pentru traducerea corectă și frumoasă a ideilor textului.



În ceea ce privește ajutorul dat de profesor elevilor la traducerea textelor, amintim că se disting două etape importante de la 1899 și pînă în prezent, despărțite prin

[1] Socotind interesul pentru traducere precumpănitor față de cel pentru gramatică, am propus ca în anul II de liceu să se trateze numai sintaxa propoziției, nu și a frazei, pentru ca să existe în manual și texte fără capitole de gramatică, exercițiul pentru însușirea deprinderilor de traducere urmînd a fi scopul acestor texte ; iar în anul III am propus, de asemenea, lecții speciale în care elevii să fie îndrumați cum să facă ei înșiși exerciții de traducere. Dar această propunere am făcut-o în 1970, după programa de atunci...

programa din 1928, în predarea limbii latine la noi. Conform indicațiilor programatice, pînă în 1928, precum am văzut, textul lecției nu se traducea în clasă, ci se dădeau doar unele îndrumări elevilor pentru ca aceștia să facă singuri traducerea, iar profesorul în ora următoare controla traducerea cu care se prezenta elevul, partea principală a lecției în clasă constînd în comentariul textului. Se socotea că numai lăsat să lucreze singur elevul își poate însuși practica traducerii, mai ales că în planul de învățămînt la secția clasică și modernă numărul orelor de latină presupunea că elevii au timpul necesar acestui exercițiu.

Îndrumările pentru traducere nu erau considerate necesare la primele 2 clase (a III-a și a IV-a), unde bucățile de lectură erau ușoare și serveau pentru predarea gramaticii, și nici la ultimele 2 clase (a VII-a și a VIII-a), în care se socotea că elevul nu mai trebuie să fie ajutat, ci lăsat să-și traducă singur textele. Chiar în cele 2 clase mijlocii (a V-a și a VI-a), îndrumările erau lăsate la libera apreciere a profesorului, după cum reiese din instrucțiunile programei din 1908, care spunea : „Profesorul în clasele a V-a și a VI-a va putea spune elevilor cu o lecțiune înainte : 1. Sensul bucății ce le dă de interpretat. 2. Particularitățile de formă și de sintaxă necunoscute ; 3. Înțelesul special al cuvintelor cu prea multe înțelesuri ; 4. Explicațiile necesare spre a învinge greutățile textului, în primul loc explicările privitoare la viața, istoria, mitologia, credințele romanilor etc.".



În afară de sistemul acesta al lecțiilor preparate sau statarii, cum erau numite, reamintim că programa recomanda ca profesorul să facă din cînd în cînd cu elevii „citiri *cursorii* în clasă" și să se traducă texte necunoscute anterior elevilor. Prin aceste citiri cursorii se parcurgeau cît mai multe capitole fără opriri pentru explicații, scopul fiind exercițiul de traducere și îmbogățirea lecturii textelor. De asemenea, cu elevii cei mai buni se traducea și la întîmplare, unde se deschidea cartea, pentru a se vedea măsura în care ei au ajuns să traducă la prima vedere un text.

Nu erau mulți însă elevii care ajungeau să traducă singuri un text. Practica pe texte ușoare din primele două

clase era insuficientă și trecerea la traduceri din autori cerea eforturi pe care elevii nu le puteau face. De aceea ei recurgeau la juxte și meditatori care să le facă traducerile, iar cei ce n-aveau aceste mijloace își scriau traducerile de la colegi. Puțini erau aceia care se chinuiau ani întregi să traducă singuri. Este drept că aceștia din urmă învățau latinește, dar dacă n-aveau nevoie de latină în studiile ulterioare, ea folosind numai pentru cultura lor generală, tributul de muncă plătit era considerat prea mare.

De aceea, încă din 1904, Gh. Popa Lisseanu, animat de ideile pedagogice noi și de recomandările lui Spiru Haret de a se da cît mai puțin de lucru elevilor acasă, de a se preda astfel lecțiile încît elevul să plece acasă cu ele învățate, a propus ca traducerile să se facă în clasă, cu elevii, deși cu 10 ani înainte condamna acest procedeu folosit de unii profesori. Criticînd faptul că pe atunci nu se dădeau îndrumări metodice de către forurile superioare și că fiecare profesor lucra în clasă cum socotea că e mai bine, în 1894 Gh. Popa Lisseanu împărțea, din punctul de vedere al efectuării traducerii, pe profesori în trei categorii : „Unii care n u f a c traduceri elevilor și nu le permit, alții care l e f a c în clasă, și în fine, alții care n u s e i n t e r e s e a z ă de proveniența traducerilor elevului. După părerea mea toți aceștia greșesc, mai puțin însă cei dintîi“ [1]



Traducerile nu trebuie făcute în clasă, susținea la început Gh. Popa Lisseanu și nici elevilor nu trebuie să li se îngăduie folosirea diferitelor traduceri, ci doar să fie îndrumați în clasă, explicîndu-li-se construcțiile mai grele, iar traducerea să și-o facă ei singuri acasă. Numai așa, prin căutarea în dicționar și prin dibuirea după sensul fiecărei propoziții și fraze, studiul limbii latine își va dovedi valoarea educativă, încheia Gh. Popa Lisseanu, care însă la Congresul din 1904, așa cum am spus, și-a reconsiderat ideile metodice sub raportul contribuției profesorului la efectuarea traducerii unui text nou. Orice

[1] G h. P o p a L i s s e a n u, *Traducerile în licee și gimnazii*, în „Tribuna pedagogică“, București 1894—1895, pp. 205—212.

lecție, arăta el la acel congres, constă din 2 părți : prima, în care sînt examinați elevii asupra cunoștințelor din lecția precedentă și a doua, în care se predau cunoștințele noi. În această a doua parte „ținîndu-se seama de principiile pedagogiei herbartiane (diferitele interese) se va face : 1) o scurtă introducere ; 2) o primă traducere ; 3) scurte explicații limbistice și de fapte ; 4) o traducere model ; 5) citire pe înțeles dacă se traduce un prozator ; 6) retroversiune și varieri ; 7) întrebuințarea orală a materialului ; 8) după capitole mai mari, aprecieții generale asupra gîndirii scriitorului și asupra felului de exprimare a acestor gîndiri. Poeții vor fi interpretați mai mult din punct de vedere estetic, iar prozatorii, care sînt mai potriviți pentru gramatică, vor fi tratați din punct de vedere gramatical“.

Am citat în întregime partea privitoare la predarea textului nou, pentru că această parte a fost introdusă, cu simplificările necesare, în instrucțiunile programei din 1928, care a statornicit pînă în prezent procedeul de a se face traduceri în clasă cu elevii, ca o recunoaștere a faptului că ei nu-și pot face singuri traducerile și au nevoie în această operație de ajutorul efectiv al profesorilor.



Recomandările programei cu privire la efectuarea în clasă a traducerii textului pentru lecția nouă n-au fost totuși bine primite de unele cadre didactice, care au socotit că în felul acesta se justifică folosirea juxtelor atît de blamate înainte și că nu se iau în considerație sau se înțeleg greșit principiile școlii active. Între aceștia, prof. N. Sulică socotea că nu e nici posibil, nici recomandabil ca elevul să iasă din oră cu lecția învățată. Datoria profesorului este să folosească toate mijloacele de a da elevului posibilitățile intelectuale pe care el să-și întemeieze activitatea independentă, fiindcă, dacă i se dă totul în clasă, elevul se obișnuiește să depindă de altcineva toată viața.

Folosind în sprijinul opiniilor sale o bogată bibliografie metodico-didactică germană, N. Sulică susținea să nu li se facă elevilor traducerea în clasă decît în mod cu totul excepțional, cînd sînt fraze prea grele și, de asemenea, să nu li se dea cuvinte, ci ei să le caute acasă

în dicționar. „Lecția nouă, spunea el, nu profesorul are să le-o facă elevilor, ci numai pregătirea sumară a lecției. Lecția propriu-zisă trebuie să și-o facă elevii acasă cu ajutorul notițelor (comentariilor) din carte și cu ajutorul dicționarului, pe care singuri trebuie să-l consulte și să-l utilizeze“ [1]. Consultarea dicționarului și căutarea sensului frazelor era, și după părerea lui N. Sulică, partea cea mai rodnică a activității elevului la limba latină.

Menționăm că în școlile din apus se procedează și în prezent la fel, dîndu-se elevilor doar lămuririle necesare pentru traducerea pe care ei trebuie s-o facă singuri. Se știe însă că pentru fiecare autor prevăzut în programă elevii găsesc traduceri juxtalineare, pe care le folosesc în pregătirea lecțiilor. De aceea există tendința de a se trece de la „explicația preparată“ la „explicația improvizată“, adică de la traducerea în afara clasei la traducerea în clasă, cu profesorul, socotindu-se mai eficient pentru procesul de învățămînt acest fel de lecție, cu condiția ca elevii să nu-și scrie traducerea în clasă, ci acasă, unde le va fi mai ușor să regăsească sensul dat în clasă, decît să-l caute ei pentru prima dată. În felul acesta elevii nu memorează pur și simplu traducerea făcută în clasă ci, străduindu-se s-o reconstituie, își pun în activitate propriul lor spirit de cercetare [2].



La noi, de peste 40 de ani, adică din 1928, se folosește, potrivit indicațiilor programei, sistemul traducerii textului nou în clasă ; știm din experiență că mulți școlari își scriu traducerea pe măsura efectuării ei în clasă, deși le interzicem acest lucru, folosind-o acasă ca pe o juxtă la traducerea pe caietul curat, dacă profesorul le cere ca ei să-și scrie traducerile.

Socotim însă că elevii nu trebuie lăsați în nici un caz să-și scrie traducerile în clasă. Nu trebuie să renunțăm complet la principiul activității independente, care nu poate fi satisfăcut prin memorarea traducerii, ci măcar prin efortul de a o reconstitui pe text și de a-i da o formă personală de exprimare în scris. Rolul profesorului — amintim lucruri elementare — este acela de a ajuta pe elev să-și însușească mai ușor și mai repede cunoștințele, priceperile și deprinderile de care va avea nevoie în practica vieții ; dar profesorul nu poate și nu trebuie să se substituie elevului, după cum elevul nu poate fi lăsat singur, numai cu propriile-i puteri. Este un lucru ideal ca elevul să plece de la școală cu lecția învățată, dar practica învățămîntului arată că, oricît de bine ar fi predată de profesor și însușită de elev o lecție în clasă, este totuși nevoie de repetare pentru fixarea și întărirea cunoștințelor. Pe de altă parte, aceste cunoștințe trebuie însușite prin participarea activă și conștientă nu numai a memoriei, ci și a gîndirii și a deprinderilor de muncă independentă, elevul trebuind a fi obișnuit cu încetul a se descurca singur în problemele pe care i le pune viața. Acesta este sensul exercițiilor și aplicațiilor de tot felul și, revenind la traducere, dacă elevul n-o poate face singur, trebuie cel puțin s-o gîndească singur, după ce în clasă a urmărit cu atenție sau a colaborat cu profesorul la găsirea sensului fiecărei propoziții și fraze [1].



### Problema juxtelor

În condițiile în care noi înșine le dăm traducerea textelor în clasă, se pune întrebarea dacă mai are vreun sens interzicerea folosirii de către elevi a traducerilor juxtalineare sau obișnuite, în pregătirea lecțiilor.

[1] N. Sulică, *Pe marginea învățămîntului clasic. Școala activă și limbile clasice. Cîteva sugestii și indicații,* Tg. Mureș 1929, 29 pag. (p. 14).

[2] Vezi René Morisset, „Pedagogia limbilor clasice“, în *L'Enseignement du français et des langues anciennes,* 1968, 80 pag. (Broșura nr. 53 a Institutului pedagogic național).

[1] Cîteva ore pe trimestru, în care elevii să fie puși în clasă sub îndrumarea sumară a profesorului să traducă ei cîte un text necunoscut, iar profesorul să le controleze traducerea scrisă pot contribui la deprinderea de a aplica regulile de traducere învățate, de a găsi fără ajutor din afară sensul propozițiilor și frazelor din text. În acest sens au fost făcute unele propuneri mai ales pentru anul III de liceu.

Din cele spuse mai sus, interdicția apare ca justificată : unii dintre elevi avînd juxte, nu se mai străduiesc nici în clasă, nici acasă să gîndească procesul traducerii, ci se mulțumesc să-și noteze pe text cu numere ordinea în care va trebui să ia cuvintele pentru traducere, așa cum la scandare, de obicei aceiași elevi, în loc să învețe regulile prosodice și metrice, se mulțumesc să însemneze cu creionul silabele accentuate și scandează, pînă la urmă, după ureche, iar nu după criterii științifice. Este aceasta într-adevăr o economie de efort intelectual, un mijloc comod, care duce la rezultatul de moment urmărit : acela de a face față la lecție. Dar scopul învățămîntului nu este de a deprinde pe elev să se mulțumească cu expediente și compromisuri pentru a scăpa de o dificultate, ci dimpotrivă, de a-l întări sufletește, de a-l face să înfrunte cu curaj greutățile vieții. Deci mai ales pentru faptul că este ajutat în clasă nu trebuie să mai folosească juxta, iar dacă-i simte totuși nevoia, să recurgă la ea numai pentru a-și controla felul în care a făcut el traducerea.



Dar problema mai are totuși și un alt aspect. A produs multă mirare și protestе vehemente un articol scris în 1936 de către Mihail Dragomirescu, profesor de estetică literară la Facultatea de filosofie și litere din București, care, mărturisind că el numai cu ajutorul juxtei, într-o vacanță de vară „la vîrsta de peste 40 de ani, pe meleagurile Rucărului" a înțeles pe Horatius, îndemna pe profesori să lase juxtele în mîinile elevilor, să le dea „să citească cît mai mult și desigur vor învăța latinește mai bine decît cu toate gramaticile din lume" [1].

Comentat atunci defavorabil de presă, articolul lui Mihail Dragomirescu, scris sumar și neargumentat suficient, nu poate fi totuși respins de plano. Neinformat probabil că din 1928 profesorii traduc textele în clasă cu elevii și gîndindu-se la vremea școlarității lui, cînd profesorii erau „înfundați în reguli gramaticale și sintactice" pînă

[1] Mihail Dragomirescu, *Ceva despre Horatius și încă despre ceva*, în „Revista clasică — Orpheus Favonius" Tom. VIII 1936, București, pp. 44—47.

la ultima clasă de liceu și sancționau sever folosirea juxtelor, M. Dragomirescu socotea îndreptățită folosirea juxtei, pentru a ajuta pe elev să învingă greutățile „topicii încurcate a autorilor".

Reținem însă, din punct de vedere didactic, o altă afirmație a lui M. Dragomirescu : „Latina stă în spiritul limbii. Iar spiritul limbii nu se dobîndește decît citind des și mult (...). Numai cu juxta poți citi un autor".

Nici ideea folosirii juxtei în învățarea limbii latine nu era nouă ; o găsim la J. Locke, la janseniști și la alți pedagogi, o găsim, în sfîrșit, în mărturiile celor care, ca M. Dragomirescu, s-au folosit de juxte pentru a citi opere în original și au învățat o limbă străină cu ajutorul traducerilor.

J. Locke recomanda, cum am văzut, metoda conversației directe pentru însușirea limbii latine, dar admitea că, în lipsa profesorilor care să poată vorbi latinește, se poate învăța destul de bine limba latină cu ajutorul juxtei, începîndu-se cu lectura fabulelor lui Esop în latinește, avînd traducerea lor alături, sau cu lectura evangheliilor în latinește, de asemenea cu ajutorul textului tradus. Declarîndu-se împotriva metodei gramaticale a compunerilor în latinește și a memorărilor abuziv folosite, Locke considera totuși necesară cunoașterea prealabilă a formelor gramaticale în învățarea cu ajutorul juxtei. „Aceasta fiind o metodă, spune el despre folosirea juxtei, mai puțin desăvîrșită decît aceea care constă în vorbirea limbii latine, va fi necesar să puneți copilul să învețe pe de rost și perfect la început formarea verbelor, iar apoi declinarea substantivelor și pronumelor, ajutîndu-i să se familiarizeze cu spiritul și structura limbii latine, care schimbă înțelesul verbelor și al substantivelor nu ca în limbile moderne, prin particule prefixe, ci prin schimbarea silabelor din urmă" [1].

Pornind de la puncte de vedere deosebite, profesorii de la Port-Royal ajungeau la concluzii oarecum asemă-

[1] J. Locke, *Texte pedagogice alese*, Editura didactică și pedagogică, București, 1962, p. 123.

nătoare în folosirea traducerilor. În studiul limbii latine ei nu plecau de la texte latinești, ci de la texte franțuzești, supunîndu-se, spuneau ei, principiului didactic de a merge de la cunoscut la necunoscut, de la ușor la greu etc. Astfel, ei puneau în mîna școlarilor texte traduse din latinește, pe care elevii trebuiau să le citească de mai multe ori și după aceea le dădeau texte corespunzătoare în latinește, pe care le puteau înțelege cu ușurință, cunoscîndu-le din limba franceză. Pe calea aceasta elevii, obligați să învețe de asemenea și formele gramaticale obișnuite, ajungeau să înțeleagă destul de bine un text latinesc, chiar fără dicționar [1].

Renumitul lingvist și filolog M. Bréal admitea și el procedeul de a se începe studiul limbilor clasice pe texte cu idei bine cunoscute elevilor. „Cuvintele se vor reține cu atît mai bine, cu cît ele vor trezi în spirit amintirea unor idei sau fapte bine cunoscute. (...) Așa au procedat toți oamenii care posedau oarecare experiență în acest gen" [2].

Henri Bergson, vorbind despre însemnătatea literaturii greco-romane pentru tradiția literară a Franței și despre valoarea culturii clasice pentru educarea tineretului, povestește cum, ca student la filosofie, a citit pe Platon în original pornind de la traduceri. „Ajuns la filosofie, spunea el, am prins un gust așa de mare pentru lectura lui Phaidon, începută într-o traducere, încît m-am dus la însuși textul grec, avînd în față traducerea. La capătul a 30 de pagini (H. Bergson era absolvent distins al unui liceu clasic, n.n.) aproape că am putut să mă lipsesc de traducere. În acel an am citit curent mai mulți dialogi de Platon în original" [3].



[1] Cf. *Encyclopédie pratique de l'éducation en France*, p. 628.

[2] Michel Bréal, *De l'enseignement des langues anciennes*, Paris 1891, 151 pag. (pp. 104—105). Se spune că un prizonier a învățat mai multe limbi citind comparativ biblia, singura carte care-i era permis s-o citească în lagăr... Sintem nevoiți, desigur, să lucrăm cu mijloace empirice, atunci cînd n-avem altele mai bune !

[3] Cf. Cezar Papacostea, *Cercetări pedagogice și sociale*. București 1925, 304 pag. (p 224).

Socotim că nu este necesar să citățm mai multe exemple pentru a evidenția posibilitatea folosirii traducerilor ca un procedeu practic de a învăța sau măcar înțelege o limbă străină, în lipsa profesorului sau a conversației orale. Acest procedeu este destul de larg folosit, ajutînd chiar la însușirea limbii vorbite. Este suficient să ne gîndim la manualele de buzunar cu conversații bilingve (sau chiar în mai multe limbi), consultate cu succes de către cei ce vizitează alte țări.

În ceea ce privește limba latină, sîntem convinși, pe bază de exemple, că după ce se însușește bine gramatica elementară (morfologia și construcțiile sintactice frecvente) lectura în întregime a Comentariilor lui Caesar, la început cu traducerea alături, duce pînă la urmă la dispensarea de traducere, asigură adică posibilitatea de a înțelege un text latinesc dintr-un autor clasic.

La nivelul începătorilor, în anii I și II de liceu, Gaudeamus Igitur, texte foarte cunoscute traduse în latinește din clasicii noștri (avem destule, în traduceri foarte reușite) alături de cîteva fabule și dictoane, socotim că ar putea conduce în chip interesant și plăcut la traducerea unor texte mai grele.

Elevii care manifestă un interes deosebit pentru limba latină au, de asemenea, posibilitatea de a îmbina ajutorul profesorului cu efortul personal în diferite încercări de a traduce un text necunoscut. Pe aceștia profesorul trebuie să-i cunoască și să-i îndrumeze, avînd însă în vedere nu numai rezultatele de moment, ci și eventualele finalități de justă orientare profesională, în raport atît cu aptitudinile și înclinațiile elevului, cît și cu cerințele sociale.



## 5. Interpretarea textului literar

Lucrarea cea mai pretențioasă, mai delicată și mai plină de răspundere, dar și cea mai frumoasă, mai interesantă și mai utilă în predarea limbii latine elevilor din liceu o constituie interpretarea textului literar. Aceasta oferă multiple posibilități de a prezenta lumea veche

prin ceea ce are folositor pentru vremea noastră, de a se înțelege clasicismul greco-roman ca o etapă importantă în istoria culturii universale, ca izvor al culturii moderne, de a oferi elevilor felurite și prețioase cunoștințe de cultură generală.

Textul literar, analizat cu priceperea cuvenită, este un cîmp deschis în care se înfățișează, din variate unghiuri de vedere, aspecte ale naturii, societății și psihologiei umane, opera literară oglindind prin imagini artistice realitatea pe care știința o redă prin idei abstracte. Imaginile artistice au, după cum se știe, un rol cognitiv special : impresionează în chip deosebit, emoționează puternic, sugerează idei adînci despre lume și viață, îmbogățind cunoștințele, educînd sentimentele și caracterul. La toate literaturile interpretarea textului este considerată partea cea mai rodnică în educarea și instruirea elevilor, prin felul special de a cunoaște și aprecia valorile vieții umane reflectate în opera literară.

La limba latină, interpretarea textelor literare este prețioasă, între altele, și prin motivația și finalitatea sa intrinsecă. Dacă studiul gramaticii nu este suficient pentru a putea traduce un text, dacă în anii școlarității medii nu se poate ajunge, din cauza lipsei de timp, la traducere prin forțe proprii, singura operație cu rezultat deplin în studiul limbii latine rămîne analiza literară. Aceasta dă posibilitatea punerii în valoare a cunoștințelor profesorului, a măiestriei lui pedagogice, a puterii lui de înrîurire pozitivă asupra sufletului elevilor.

De aceea, încă din veacurile trecute s-au găsit destui pedagogi care, negînd gramaticii rolul dominant care i se acordă în studiul limbilor clasice, ca și al celor moderne, au socotit de importanță maximă operele literare ca mijloace educative.

În dialogul gramatică-literatură au fost, cum am văzut și cu alte prilejuri, unele opinii în favoarea gramaticii latine, atribuindu-i valori deosebite în domeniul educației și învățămîntului.

„Structura frazei latine, spunea J. Stuart Mill, este o lecție de logică" și această putere i-o dă, desigur, gramatica. T. Maiorescu, H. Poincaré și alții justificau,



de asemenea, studierea limbii latine în liceu pentru virtuțile educative ale gramaticii, iar mai aproape de vremea noastră, prof. T. Iordănescu, cunoscut autor de manuale didactice și de interesante lucrări de specialitate, spunea în 1925 : „Nu trebuie să mai rămînem la fraza pedagogilor că elevul să nu simtă că facem gramatică ; de aceea am ajuns ca limbile clasice să regreseze în loc să progreseze, deși s-a multiplicat numărul orelor. Gramatica trebuie învățată cu toată seriozitatea ce comportă o asemenea știință" [1].

Am citat, la întîmplare, cîteva nume, deși mulți oameni de cultură au sprijinit limba latină din punctul de vedere al folosului gramaticii și al exercițiilor de traducere ca gimnastică intelectuală, literatura putînd fi predată, după părerea lor, mult mai bine prin traduceri. Dar și mai mulți au fost aceia care, mai ales în veacul nostru, au susținut limbile clasice pentru contactul direct cu literaturile antice, socotind că studiul operelor literare, și nu al gramaticii, le justifică prezența în planurile de învățămînt, că în orice caz trebuie să se studieze mai puțină gramatică și mai multă literatură în orele de latină. Excesul de gramatică și metodele nepedagogice folosite au fost, după părerea acestora, cauza faptului că limbile clasice n-au produs efecte educative la înălțimea efortului cerut pentru studierea lor. S-a învățat litera, nu spiritul clasicismului, s-au căutat în texte exemple pentru ilustrarea regulilor gramaticale, nu frumusețí literare. În felul acesta literaturile antice n-au contribuit pe măsura posibilităților la educarea tineretului în spirit umanist, nu s-au putut vedea la absolvenții secției clasice sau umaniste trăsături impresionante de formație cu adevărat clasică.

Un gînditor român care propunea o reformă a învățămîntului secundar fără limbi clasice — acestea trebuind a fi, în concepția sa, studii de specializare, nu de cultură generală — spunea în 1922 : „Învățămîntul limbilor clasice a fost, la noi, absolut iluzoriu. Nu numai

[1] T. Iordănescu, *Învățămîntul științific al limbilor*, Focșani 1925, p. 29.

că acest învățămînt n-a putut încălzi sufletele generațiilor de tineri ce au trecut prin vechile licee unitare, așa încît să se poată zice că au avut asupra lor o influență educativă specială, dar a trezit dimpotrivă o antipatie profundă" [1].

Această impresie defavorabilă o inspira situația limbilor clasice și mai tîrziu, după cum erau nevoiți să facă mărturisiri chiar unii profesori de latină. „Supunînd elevul la o trudă al cărei folos nu-l vede și al cărei doct aparat îi chinuiește zilele, învățămîntul limbii latine, astfel cum este în general propus — recunoaștea prof. Gh. Guțu — reușește să creeze pe cei mai convinși adversari ai lui" [2].

Și remediul la această situație grea era căutat în accentuarea studiului literaturii, dar tratată cu metodele specifice acesteia. „Nu trebuie făcut abuz — spunea prof. univ. O. Tafrali de la Iași — de metodele învechite, care au omorît clasicismul. Mai puțină gramatică și mai multă pătrundere în viața și mintea antică, prin cunoașterea amănunțită a literaturilor incomparabile greacă și
92 latină și a traducerii unor autori considerați ca modele eterne de stil și de gîndire" [3].

Dar pentru realizarea acestor deziderate era nevoie de un spirit nou, care să alunge rutinele vechi, de o altă pregătire și orientare a profesorilor. În acest sens, s-au făcut propuneri de a se introduce la Facultatea de filologie clasică, pe lîngă disciplinele de profil, cursuri de estetică literară, de filosofie și de istoria culturii pentru viitorii profesori de latină și elenă.

După al doilea război mondial, problema valorificării literaturii latine pe plan educativ a fost reluată și, în prezent studenții secției de limbi clasice urmează cursuri de filosofie și estetică, teoria literaturii, literatura universală și comparată, în afara disciplinelor specifice acestei secții.

Pe de altă parte, se dă o suficientă atenție lecțiilor de literatură, atît în îndrumarea metodică a profesorilor, cît și în manualele didactice, pentru ca greșelile din trecut să nu mai fie repetate în prezent.

„Limba latină își va îndeplini sarcina de a forma omul nou, — se spune în cursul universitar de metodica limbii latine — dacă vom înceta definitiv de a vedea într-o odă de Horațiu sau un cîntec din Catul, într-o satiră de Juvenal sau pagină din Tacit doar un text în care căutăm cu lăcomie o construcție gramaticală rară sau un pasaj sensibil de interpretări controversate. În această situație munca ni s-ar irosi zadarnic" [1]. În cursul respectiv se dau îndrumări precise în legătură cu felul în care trebuie făcută o analiză literară, precum și planuri de lecții, din care nu lipsesc indicațiile de interpretare literară.

De asemenea, în Metodica predării limbii latine pentru 93
profesori rolul educativ al analizelor literare este subliniat în mod deosebit, ceea ce se vede și din planurile de lecții la anii III și IV de liceu : „Fragmente din opere alese, pentru a fi interpretate, — se spune în metodică — trebuie să fie semnificative și să constituie un material care să dea posibilitatea unei analize literare complexe, privind conținutul tematico-ideologic și forma artistică cuprinse într-o unitate desăvîrșită. Necesitățile comentariului literar derivă din scopul pe care trebuie să-l îndeplinească orice text literar, de a face să se înțeleagă valoarea artistică a unui scriitor și a operei sale literare" [2].

[1] P. P. Negulescu, *Reforma învățămîntului*, proiecte de legi, București 1922, p. LXIV.

[2] Gh. Guțu, *Învățămîntul limbii latine în liceu*, în „Revista generală a învățămîntului", nr. 3-4, 1926.

[3] O. Tafrali, *Învățămîntul limbilor clasice în liceu*, în „Revista generală a învățămîntului", nr. 3-4, 1926.

[1] Maria Marinescu Himu, *Metodica predării limbii latine*, Editura didactică și pedagogică, București, 1964, p. 19.

[2] C. Drăgulescu, *Metodica predării limbii latine*, Editura didactică și pedagogică, București 1965, p. 165.

Spre deosebire de vechile manuale, în care textele aveau foarte puține îndrumări literare, reducîndu-se la scurte introduceri de conținut sau la notele explicative, acestea din urmă fiind în schimb foarte bogate în lămuriri gramaticale, manualele actuale au, la cele mai multe texte, îndrumări dezvoltate de analiză literară complexă, îmbrățișînd atît problemele de conținut, cît și mijloacele de expresie literară : compoziție, stil, limba scriitorului etc.

Îndrumările metodice de analiză literară nu-și găsesc însă întotdeauna o împlinire satisfăcătoare în munca profesorilor. Și aceasta din mai multe pricini. *Prima* o constituie nivelul modest la care se ajunge cu însușirea limbii latine în cei 4 ani de studiu [1].

O analiză literară nu se face decît pe un text care a fost înțeles și la limba latină această înțelegere nu se poate obține de la prima lectură ca la o limbă cunoscută. Lectura expresivă, care ocupă primul loc în contactul cu o limbă cunoscută, fiindcă primele impresii, primele emoții, adesea cele mai puternice, le dă lectura — uneori analiza devenind nu numai de prisos, ci alungînd plăcerea estetică oferită de lectură — la limba latină această lectură nu are rost decît la sfîrșitul traducerii și interpretării textului, pentru a da unitate de sens conținutului fragmentat în fraze și propoziții la



[1] Profesorii francezi sînt și ei de părere că lipsa de timp este o cauză fundamentală a faptului că analiza literară rămîne adesea o operație dificilă și infructuoasă pentru elevi, deoarece aceștia nu ajung să stăpînească bine limba și să aibă o bogată lectură de texte. „Rămîne, este adevărat, comentariul literar. Este în prezent cel mai greu lucru de făcut chiar cînd este vorba de elevi din ultimele clase (. . .). Cum să-i faci să simtă frumusețile de formă ale unei strofe alcaice sau safice (care totuși sînt înscrise anume în programă) pe niște elevi care ezită încă asupra întrebuințării optativului (în l. elenă, n.n.) și a sensurilor lui cum ?" *(Encyclopédie pratique de l'éducation en France*, p. 634.

traducere, pentru a obține prin contact direct impresia pe care o dă particularitatea literară a textului [1].

Fiindcă elevul nu sesizează sensul în mod spontan, la prima lectură, profesorul este nevoit să facă sumare observații de formă literară în mare parte concomitent cu traducerea, nerămînînd timp întotdeauna pentru reluarea textului tradus și pentru analiza lui literară în adevăratul înțeles al cuvîntului.

În legătură cu necesitatea înțelegerii prealabile a textului, apare o *a doua* piedică serioasă în calea interpretării literare : dat fiind că este nevoit să intervină mereu pentru a da lămuriri lexicale și gramaticale, mai ales dacă din deprindere sau dintr-o anumită convingere socotește că e mai util comentariul lingvistic, profesorul neglijează complet pe cel literar, mărginindu-se, din acest punct de vedere, la explicații privitoare la conținut.

O *a treia* cauză care zădărnicește efectul util al interpretării textului literar o constituie greutatea însăși a operației : se cere talent în conducerea analizei literare, la care trebuie să participe și elevii, în relevarea ideilor principale și a frumuseților stilistice, în evitarea a ceea ce este prea mult sau prea puțin din ceea ce trebuie spus elevilor, se cere în sfîrșit o pregătire cu totul excepțională pentru fiecare lecție, avînd la bază o vastă cultură generală și o temeinică formație de specialitate.

Asemenea dificultăți fac pe unii profesori să renunțe de cele mai multe ori la partea de comentariu literar și



[1] Lectura integrală a textului la începutul lecției este recomandabilă la limba latină numai în prima clasă, pentru familiarizarea elevilor cu textul într-un timp scurt, datorită diferențelor minime de pronunțare la limba latină față de limba română. În general, textele din autori care nu pot fi înțelese de la început prin lectura integrală se citesc mai întîi pe fraze, de obicei de către elevii care participă la efectuarea traducerii și numai la sfîrșit profesorul sau elevii care citesc frumos fac o lectură expresivă a textului integral, ca și a traducerii într-o formă îngrijită, literară.

să-și concentreze atenția asupra aparatului de traducere, socotind suficient să aprecieze valoarea literară a unei opere în caracterizările generale. Dar aceste caracterizări nu pot fi substituite analizelor literare ; avînd o structură sintetică, ele nu îngăduie decît un număr limitat de referințe și exemplificări dintr-o operă sau din mai multe. Pe de altă parte, caracterizările generale nu se pot face cu participarea elevilor, decît dacă s-a citit integral o operă, măcar în traducere.

Reies de aci două cerințe : ca profesorul să nu renunțe la relevarea aspectului literar al fiecărui text, iar pentru caracterizări să se ceară și lecturi în traducere, acestea contribuind la o cunoaștere mai cuprinzătoare a operei unui autor [1].

Lecțiile speciale de analiză literară dau profesorului, pregătit cu mare grijă pentru aceasta, posibilitatea să pună pe elevi într-o legătură mai strînsă și mai amplă cu literatura, gîndirea și civilizația antichității. Profe-

sorul poate găsi în cursul ultimilor doi ani cîteva ore, și ar fi bine să fie prevăzute în programă aceste ore, pe care să le dedice exclusiv comentariului literar pe un text tradus anterior. O analiză literară pe o traducere, fără cunoașterea originalului, nu este izbutită decît sub raportul conținutului de idei ; limba scriitorului nu poate fi apreciată pe această cale decît cu aproximație.

Chiar în limitele impuse de programele actuale care prevăd pentru fiecare oră texte de tradus, interpretarea literară este totuși, posibilă, cu condiția să se redea cu sobrietate esențialul și să nu se alunece în digresiuni

[1] O culegere de texte în traducere, publicate separat sau sub formă de anexe la manualele destinate anilor III și IV de liceu, cum am mai propus în această lucrare, și cîteva ore în programă pentru controlul lecturilor în traducere ar îmbogăți cunoștințele literare ale elevilor și umanitățile clasice și-ar putea îndeplini mai bine funcția educativă.

sau divagații fără rost, sub motiv că se face analiză literară [1].

Profesorul are o grea răspundere în această situație, fiindcă elevul nu reține pentru trebuințele sale sufletești de mai tîrziu amănunte gramaticale sau construcții speciale, ci ceea ce i-a oferit profesorul mai scump din sensibilitatea sa, din dragostea pentru obiectul pe care-l predă. Sînt explicații care încălzesc sufletele elevilor, care rămîn de neuitat toată viața, dar sînt și explicații care-i lasă reci, care se uită repede. Este o mare artă să nu te lași prea mult furat de erudiție filologică, ci să transmiți elevilor esențialul și înainte de toate mesajul de umanitate al minunatelor opere ale antichității.

Legătura cu opera literară, cu ideile autorului, cu personalitatea lui umană și artistică se poate face și pe căi indirecte și periferice, dar bine alese, acestea venind în ajutorul comentariului de text. De exemplu, viața și opera unui scriitor se pot prezenta nu numai reproducînd școlărește conținutul lecției din manual, ci și printr-o lectură literară din cele care romanțează oarecum viața scriitorului, cum sînt Figuri din antichitatea clasică de I. M. Marinescu. O asemenea lectură, precedată de o scurtă introducere, este urmărită cu multă atenție de elevi, profesorul avînd grijă ca la sfîrșitul lecturii să facă retușurile absolut necesare pentru desprinderea datelor reale din învelișurile fanteziei literare.


Unele citate exemplificatoare sau comparative din alți scriitori, ediții vechi sau de lux, reproduceri de artă în legătură cu textul sau cu opera, lucrări prezentate la cercul literar, vizite la monumente, expoziții, muzee etc. vin de asemenea în ajutorul comentariului literar, dacă sînt folosite cu măsură, cu grija să nu devină un balast care îngreuiază înțelegerea și anulează emoția.

[1] Interpretarea literară poate avea loc în toate momentele lecției : în verificarea cunoștințelor, în predarea lecției noi (în timpul traducerii sau imediat după aceasta) ca și în fixarea cunoștințelor, prin discuții despre conținutul și forma literară a textului sau chiar printr-o expunere exegetică a profesorului.

Chiar la primele clase, unde accentul cade pe studiul gramaticii și al vocabularului, textele trebuie să fie încadrate într-un interesant și atrăgător comentariu istorico-literar, în care profesorul poate transmite elevilor suficiente cunoștințe de cultură generală. Dar dacă la aceste clase comentariul, deși indispensabil, este oarecum marginal, la clasele ultime explicația de text trebuie să constituie centrul și esența lecției, traducerea fiind doar mijlocul de înțelegere a textului care devine cîmpul de interpretare a ideilor și formelor acestora de expresie literară.

Spiritul de pătrundere în esența lucrurilor, simțul frumosului și puterea de dăruire pot ajuta pe profesor să transforme chinuitoarea muncă de traducere într-o operă plăcută și constructivă prin interpretarea literară a textului.

## 6. O problemă nouă: instruirea programată



O metodă cu origini foarte vechi în comunicarea de noi cunoștințe, dar relativ recent încadrată în rigorile științei și artei pedagogice, este instruirea programată, organizată în forma actuală din necesitatea adaptării procesului didactic la ritmul din ce în ce mai accelerat de dezvoltare a științelor și tehnicii în vremea noastră. Mijloacele moderne audio-vizuale, pedagogia cibernetică și instruirea programată sînt sursele cele mai noi care pot aduce învățămîntului un spor de eficiență și prin care pedagogia, teoretică și practică, beneficiază din plin de ultimele cuceriri ale științei și tehnicii.

Într-o strînsă interacțiune și colaborare, dar avîndu-și fiecare specificul său, aceste trei căi de abordare a procesului de învățămînt angajează metodica tuturor disciplinelor, inclusiv pe cea a limbii latine, care poate fi predată în cea mai mare parte prin instruire programată.

Nu intenționăm o inițiere a profesorilor de latină în programarea cibernetică a învățării; în unele cercuri pedagogice a existat preocuparea pentru această inițiere și bibliografia necesară unei documentații mai ample în domeniul instruirii programate stă oricînd la îndemîna celor ce doresc s-o consulte.[1] Vom aminti totuși unele noțiuni elementare, pentru a atrage luarea aminte asupra faptului că însușirea cunoștințelor de pedagogie cibernetică și instruire programată, în lipsa manualelor și a mașinilor de învățat, poate aduce o înviorare puternică și binefăcătoare chiar în folosirea metodelor tradiționale.



Disciplină nouă, între cele care s-au constituit ca rezultat al cercetărilor la granița dintre alte științe, cibernetica își are drept certificat oficial de naștere cartea matematicianului american Norbert Wiener apărută în 1948 sub titlul *Cibernetica sau știința comenzii și comunicării la ființe și mașini.*

Înglobînd în domeniul său tot ceea ce se referă la comandă, comunicație și control, atît în ceea ce privește comportamentul ființelor vii, cît și în conducerea mașinilor, cibernetica (în greceşte Κυβερνητικὴ τέχνη = arta conducerii, de la verbul κυβερνάω-ῶ, lat. guberno-are = a conduce, a dirija, a guverna) a adus orientări noi și în domeniul pedagogiei, în măsura în care procesul de învățămînt se manifestă ca un sistem de comandă și control: profesorul dă comanda și își schimbă conținutul comenzii în funcție de efectul obținut, de rezultatul confirmat prin răspunsurile primite din partea elevului. Pedagogia a împrumutat din cibernetică, între alte idei, pe cea exprimată prin termenul de conexiune inversă (aferentație inversă, retroacțiune) prin care se înțelege răspunsul primit la o in-

[1] Se pot consulta din bibliografia românească mai răspîndită în primul rînd *Studii de didactică experimentală* și *Studii de pedagogie cibernetică și instruire programată*; primul volum apărut în 1965, iar al doilea în 1968, ca rod al cercetărilor teoretice și experimentale efectuate de cercetători ai Institutului de cercetări pedagogice. O lucrare foarte prețioasă în domeniul acestei metode noi este și *Instruirea programată* de Vasile Bunescu, Ion Berca și Eugen, Novicicov, Editura didactică și pedagogică, 1967, 219 pag.

formație transmisă, aceasta ajutînd pe emițătorul informației să-și modeleze acțiunea după efectul produs de informație. Astfel s-a constituit pedagogia cibernetică, bazată pe posibilitatea pe care o au atît profesorul, cît și elevul, de a primi informații asupra procesului de însușire a cunoștințelor, informații în raport cu care se dirijează mai departe și se modelează acest proces. Definită prin prisma ciberneticii, pedagogia este „arta de a asigura eficacitatea acțiunii profesionale asupra elevului" [1], după cum cibernetica este „arta de a asigura eficacitatea acțiunii" [2].

Progresul tehnic extinzîndu-se și în domeniul învățămîntului, au început să fie inventate și pentru acest domeniu mașini de instruire, simțindu-se de aci necesitatea alcătuirii de programe pentru mașini de acest tip. Nu este deci de mirare că instruirea programată a apărut concomitent cu cibernetica și cu mașinile de învățat, deși elemente de instruire programată se întîlnesc chiar din antichitate. Georges Décote, profesor la o universitate americană, arată succint bazele istorice ale instruirii programate, referindu-se în ceea ce privește antichitatea la Socrate și Quintilianus, iar în ceea ce privește timpurile moderne la Descartes și Rousseau. Dealtfel, metoda interogativă, necesitatea corectării imediate și mai ales orientarea lecțiilor în funcție de puterea de însușire a elevilor sînt idei care se întîlnesc destul de des în istoria pedagogiei. Socrate, de pildă, precum se vede din dialogurile lui Plato, își ține colocutorul atent și-l conduce logic către concluzie, care trebuie trasă din elementele dialogului. Quintilianus are de asemenea în *Institutio oratoria* destule elemente pe care se bazează instruirea programată. El recomandă profesorilor să întrebe cît mai des pe elevi, pentru a le pune în activitate judecata, să nu lase nici o greșeală



[1] Louis Couffignal în prefața la cartea lui Georges Décote, intitulată *Vers l'enseignement programmé*, apărută la Paris în 1963.

[2] Cităm această definiție dată la Congresul de la Namur din 1958 ca fiind mai scurtă și mai ușor de reținut.

neobservată, iar îndreptările să fie făcute astfel încît să aibă efect pozitiv asupra comportamentului ulterior al elevului. Descartes, în *Discours de la méthode*, recomandă în principiile sale să se divizeze fiecare dificultate în atîtea părticele, cîte impun necesitățile rezolvării, căci nu există problemă care să nu poată fi rezolvată dacă se procedează metodic în cercetarea ei. Cît despre Rousseau, este suficient să amintim regretul lui că profesorii nu pot face lecții pentru fiecare elev în parte, fiindcă numai în felul acesta și-ar putea cunoaște bine elevii și ar ști cum să-și exercite influența asupra lor.

Pentru a explica într-o formă cît mai inteligibilă bazele instruirii programate, Georges Décote pornește de la cazul profesorului care, dînd lecții particulare, lucrează cu cîte un singur elev : într-o asemenea situație, profesorul explică lecția treptat, punînd după fiecare nouă cunoștință transmisă (informație) întrebări elevului pentru a se convinge dacă acesta a înțeles ce i s-a explicat sau dacă, dimpotrivă, este nevoie de reveniri și lămuriri suplimentare. Acest dialog între profesor și elev constituie în fond un program de lecție, compus dintr-un șir de secvențe, fiecare secvență avînd : 1) o informație ; 2) o întrebare pusă în legătură cu informația și 3) răspunsul. Experimentată cu alți elevi și corectată ca rezultat al mai multor experiențe, lecția capătă validarea necesară pentru a fi folosită la clasă, fie că îmbracă forma programării după sistemul Skinner (cu răspuns construit) sau Crowder (cu răspuns la alegere), fie că adoptă alte procedee de programare, diferite ca amănunt, dar avînd toate ca temei principiul cibernetic al conexiunii inverse, obligînd adică pe profesor să-și modifice în fiecare moment acțiunea în raport cu rezultatele, iar elevului dîndu-i posibilitatea să-și verifice după fiecare verigă din lanțul cunoștințelor felul în care a înțeles ceea ce i s-a transmis și să nu treacă la o nouă cunoștință decît după ce și-a însușit corect pe cele anterioare.

În instruirea programată, fiecare lecție (care este numită program, pentru că se desfășoară după un plan mult mai amănunțit și mai riguros decît o lecție obișnuită și care se încredințează, redactată în scris, fiecărui elev)

se compune dintr-un șir de unități logice, numite secvențe, itemuri sau pași, conținînd fiecare, cum s-a arătat, o informație, o întrebare, un loc gol pentru răspunsul elevului și însuși răspunsul, pentru ca elevul să aibă verificarea imediată a răspunsului său.

Iată două asemenea secvențe în predarea morfologiei :

1. Romani exercitus dux sapiens et prudens est

   a) La ce caz este aci exercitus ? la ...
   b) Traduceți .....

2. Comparați a) Ludebam ubi laboraveram

   b) Ludam ubi laboravero
   a) Ludebam este la ... laboraveram la ...
   b) Ludam este la ... laboravero la ...

Cuvintele fiind cunoscute din lecțiile anterioare, în primul exemplu elevul determină genitivul exercitus ajutat de Romani care datorită verbului est se vede că nu este la nominativ plural, ci la genitiv singular. Astfel, el învață o nouă formă gramaticală nu prin memorarea paradigmei, ci prin analiza gramaticală, prin stabilirea raporturilor sintactice între cuvinte, deci, prin raționament, ca și în al doilea exemplu, în care persoana I singular a viitorului anterior este determinată prin analogia pe care o prezintă *ludam — laboravero* cu *ludebam — laboraveram*, elevul cunoscînd bineînțeles formele *ludam, ludebam, laboraveram*. „Pot să pretind — afirmă pe bună dreptate autorul acestor exemple — că un elev învățînd această informație nouă prin activitatea sa personală — atunci cînd atenția îi este obligatoriu trează, pentru a o descoperi legată de altă informație pe care el o are deja în posesiune, inserată într-o structură simplă, morfologică și sistematică — o va păstra mai bine decît pe una pe care a primit-o pasiv și pe care a tocit-o de 10 ori" [1].

[1] René Franck. *La programmation pédagogique du latin*, în „Europe" (La cybernétique et les enseignants), mai-iunie 1965, p. 175.



Nu intrăm în amănunte în legătură cu locul ocupat de răspuns în program, nici în legătură cu avantajele comparative ale sistemului de programare concretizate în manuale sau în programe pentru mașini de instruire și nici în legătură cu limitele instruirii programate. [1] Insistăm însă în afirmația că pentru orice profesor cunoașterea principiilor care stau la baza instruirii programate aduce cîștiguri însemnate chiar în predarea tradițională. Aceste principii nu sînt noi, dar instruirea programată le asigură eficiența, fiindcă în acest fel de instruire ele acționează deplin și concomitent.

1. Un prim principiu este acela al participării active, care se realizează prin aceea că elevul lucrează independent și se controlează singur la fiecare secvență a lecției. În învățămîntul tradițional, elevii nu pot fi interogați toți după fiecare informație transmisă și de aceea nu-și concentrează atenția permanent, oricît de interesantă ar fi lecția. De aci reiese necesitatea impusă prin reguli metodice, dar nu și transpusă totdeauna în fapt, de a se folosi cît mai mult metoda interogativă la lecțiile obișnuite, adresîndu-se întrebări mai întîi întregii clase, iar elevii să demonstreze prin ridicarea mîinii că au fost atenți ; totodată, prin răspunsul dat de cei interogați și prin intervențiile profesorului, fiecare să aibă posibilitatea de a-și controla felul în care a re-

[1] Amintim că în multe țări instruirea programată a ieșit din faza de experiență și că la unele discipline există în uz pe scară largă manuale programate, ca și mașini de instruire. La noi s-au făcut, precum se știe, experiențe cu rezultate interesante (care confirmă superioritatea instruirii programate față de metodele tradiționale) de către cercetători ai Institutului de cercetări pedagogice sau de la catedrele de psihologie și pedagogie din București, Cluj, Iași. Sînt necesare comisii care, numite de Ministerul Educației și Învățămîntului, să studieze la fiecare disciplină măsura în care materia poate fi predată prin instruire programată și să treacă la alcătuirea programelor, alcătuire care cere, între altele, timp și personal specializat. Nu se pot traduce manuale din alte limbi, datorită planurilor și programelor de învățămînt diferite.

ceptat informația nouă sau le reține pe cele vechi. Nu numai la lecțiile de limbă, ci și la cele de literatură se recomandă folosirea dialogului pentru menținerea atenției și pentru stimularea elevilor la efort personal. Este necesar ca nici la aceste lecții să nu fie neglijată etapa fixării cunoștințelor prin întrebări adresate cît mai multor elevi. Este bun și obiceiul ca la sfîrșitul fiecărei lecții, fie de literatură, fie de gramatică, profesorul să întrebe cine n-a înțeles anumite lucruri și să dea explicațiile necesare.

2. Principul micilor etape, al împărțirii materialului lecției în secvențe obligă și în predarea tradițională pe profesor să-și fragmenteze lecția în mici unități, să asigure legătura dintre cunoștințe și să nu transmită decît cunoștințe care pot fi înțelese. În felul acesta elevul întîmpină numai greutăți pe care le poate învinge și nu este nevoie să-și însușească nimic mecanic. Și la limba latină este cu putință realizarea acestui principiu, dacă la fiecare lecție profesorul își fixează cu grijă verigile componente ale lanțului lecției, oprindu-se după fiecare informație nouă și fixînd-o pe cale interogativă.



3. Principiul progresiunii gradate atrage atenția asupra necesității de a nu se trece la o informație nouă pînă n-au fost însușite informațiile anterioare, de a se proceda de la simplu la complex, de la concret la abstract, de la ușor la greu, de a se interveni cu explicații în plus unde este necesar, iar pe de altă parte de a se înlătura încetul cu încetul unele puncte de sprijin, în măsura în care ele nu mai sînt considerate necesare, pentru ca elevul să poată ajunge în situația de a se simți stăpîn pe cunoștințele însușite, să nu fie deprins a primi mereu ajutoare. Este dăunătoare, de pildă, intervenția profesorului care n-are răbdare să asculte răspunsul elevului, ci ajunge uneori să răspundă el în locul acestuia.

4. Principiul respectării ritmului individual este realizat în instruirea programată prin aceea că fiecare elev are putința să parcurgă secvențele lecției după felul său personal de comportament. Se știe că unii elevi gîndesc mai repede, alții mai lent și lecția tradițională merge de obicei pe o linie medie, ținînd în loc pe cei care fac progrese repezi și lăsînd în urmă pe cei mai înceți la minte sau mai emotivi. De aci apare ca justificată și absolut necesară ajutorarea celor rămași în urmă la învățătură. Mulți dintre aceștia, nu din lene, ci din cauza unor particularități psihofizice nu pot merge în pas cu ceilalți, deși pînă la urmă și ei pot ajunge la rezultate foarte bune și în viață sînt elemente muncitoare, care-și îndeplinesc conștiincios îndatoririle.

5. Principiul întăririi imediate a răspunsului este realizat în instruirea programată prin aceea că elevul are posibilitatea să-și verifice imediat felul în care a receptat informația dată în fiecare secvență. În învățămîntul tradițional nu toți elevii pot fi interogați la fiecare etapă a lecției, iar lucrările trimestriale și extemporalele nu pot fi corectate imediat, ceea ce face ca interesul intelectual să-și piardă intensitatea pînă la aducerea lucrărilor de către profesor. De aci necesitatea ca orice lucrare scrisă — extemporal, teză, temă pentru acasă — să fie controlată cît mai repede cu putință, pentru ca aceste lucrări să aibă tot efectul instructiv-educativ urmărit. Se știe cu cîtă neliniște și curiozitate se întreabă elevii unii pe alții după asemenea lucrări asupra felului în care a răspuns fiecare la o chestiune sau alta.



6. Principiul răspunsurilor corecte urmărește stimularea activității intelectuale a elevilor prin alcătuirea secvențelor cu multă grijă, astfel încît orice elev atent să poată rezolva sarcina inclusă în secvențe. În învățămîntul tradițional acest principiu se poate realiza prin explicații clare, prin întrebări care să nu handicapeze pe elevi, ci să-i ajute, să le dea încredere în puterile lor. Mulți copii se descurajează cînd nu pot răspunde satisfăcător și de multe ori răspunsurile lor nesatisfăcătoare sînt consecința unor întrebări prea grele sau neclar formulate.

7. În sfîrșit, principiul repetării, care se realizează în instruirea programată nu prin simple reluări aidoma de secvențe, ci printr-un adaos de informații sau prin-

tr-o nouă solicitare a gîndirii, trebuie aplicat și în învățămîntul tradițional, și aceasta se poate obține prin evitarea repetărilor inutile și a tocelii. La limba latină, cînd este necesară repetarea unor forme gramaticale, să se apeleze cît mai mult la exemple și aplicații, să se evite simpla recitare de declinări și conjugări. De asemenea, e o greșeală ca la o lecție al cărei scop este, de exemplu, verificarea traducerii, elevii să fie puși să decline și să conjuge, sau, dacă s-a întîlnit un acuzativ cu infinitiv, să fie recapitulate pe loc toate felurile de propoziții completive...

Repetăm că, în lipsa manualelor programate și a mașinilor de instruire [1], luarea în considerare a principiilor instruirii programate poate ridica eficiența procesului de învățămînt chiar prin lecții obișnuite.

Profesorul care se străduiește să explice totul cît se poate de clar, care lucrează cu toată clasa, care stimulează atenția și activitatea independentă, care se asi-
106 gură ca totul să fie însușit de elevi, ajutîndu-i prin explicări sau exerciții suplimentare pe cei ce n-au înțeles ceva, poate să remedieze multe din lipsurile învățămîntului tradițional.

Înșiși autorii de programe și manuale tradiționale pot beneficia de tehnica instruirii programate, prin dozarea judicioasă a materiei pe lecții astfel ca ea să poată fi asimilată de elevi, prin evitarea lacunelor între lecții, prin înlănțuirea cunoștințelor în acord cu logica internă a disciplinei respective.

[1] Din ceea ce cunoaștem, la noi nu s-au făcut încercări de instruire programată la limba latină demne de luat în seamă, iar manualele din alte țări nu ne pot servi decît orientativ. De aceea, nici mașinile de învățare și examinare, nici laboratoarele complexe audio-vizuale care s-au construit la noi și care sînt folosite la unele materii de învățămînt n-au fost pînă în prezent utilizate pentru limba latină.

Instruirea programată apare ca un dialog continuu între profesor și elev, ca o formă de aplicare consecventă a ideilor școlii active, potrivit cărora rolul profesorului este de a-l ajuta pe elev să-și însușească prin activitate proprie cunoștințele, priceperile și deprinderile necesare în viață, de a-i forma adică personalitatea. Ideile școlii active își pot găsi aplicare, dacă profesorul își îndeplinește cu simț de răspundere sarcinile.

Mijloacele audio-vizuale nu sînt excluse, ci implicate în instruirea programată, care se poate servi de ilustrații, planșe, proiecții, discuri, magnetofon etc. la lecțiile în care sînt necesare asemenea mijloace. Cu atît mai mult în lecțiile tradiționale există posibilitatea de a se folosi tot ceea ce ajută perfecționării învățămîntului.

În *Revue des études latines* (Tomul XLII, Paris 1967) este recenzată pe scurt o carte de limba latină scrisă semiprogramat [1].

[1] R. Franck et G. Frochet, *J'apprend le latin*, méthode semiprogrammée classe 6e, exercices 232 pages, controle 232 pages, 2 vol. Hachette Paris 1965. 107

În ceea ce privește rezultatele care se pot obține, chiar la limba latină, prin folosirea mijloacelor audio-vizuale moderne, trebuie citată, ca exemplu, declarația unui profesor american care, vorbind latinește într-o conferință ținută la Paris, afirma că în 6 luni a obținut, predînd latina la copii de 10 ani, rezultate comparabile cu acelea la care ajung elevii francezi în al VI-lea an de latină. „El se servea de officina linguistica, altfel spus, de cabine cu discuri, magnetofoane și cinema, ca unele facultăți de predare a englezei" (Cahiers pédagogiques, nr. 58/1968). Nu se arată cîte ore pe zi în timp de 6 luni au fost dedicate limbii latine, dar rezultatul pare de domeniul fanteziei și, dacă este totuși adevărat, trebuie să ne dea mult de gîndit. Și mai ales, trebuie să ne dea de gîndit cele relatate de acad. Gr. C. Moisil în articolul *False opoziții* („Contemporanul" din 8 mai 1970) despre întrebuințarea calculatoarelor electronice în studiul limbilor clasice.

Recenzia afirmă de la început : „Acest manual revoluționar va face dată în Franța", atrăgînd mai departe atenția asupra avantajelor instruirii programate în comparație cu predarea tradițională.

Este posibil ca și noi să avem manuale programate și mașini de instruire într-un viitor nu prea îndepărtat, așa cum cere progresul mijloacelor didactice în pas cu progresul științei și al tehnicii. Pînă atunci este necesar însă să reîntinerim metodele vechi, dîndu-le un suflu nou, alimentat de ideile cele mai avansate în domeniul educației și învățămîntului.



Valoarea educativă a clasicismului antic, locul limbilor clasice în planurile de învățămînt din trecut și din vremea noastră, scopul studierii acestor limbi, conținutul programelor, preocupările metodice și alte probleme didactice, urmărite în perspectiva dezvoltării istorice a învățămîntului, sînt unghiuri de vedere din care profesorul poate să înțeleagă mai clar, mai adînc și mai cuprinzător îndatoririle ce-i revin.

Dar procesul de învățămînt, fie că se desfășoară prin metode tradiționale sau prin mijloace moderne este, pînă la urmă, un complex de activități umane și nu poate fi înțeles și apreciat decît în strînsă conexiune cu activitatea profesorului, cu personalitatea lui didactică.

Pedagogia acordă atenție deosebită metodelor, căilor de realizare a procesului de învățămînt, dar nici un pedagog nu ignorează cerința primordială ca profesorul să-și cunoască în mod desăvîrșit, în contextul unei largi informații de cultură generală, disciplina pe care o predă.

Cunoașterea desăvîrșită a materiei de studii clarifică și ușurează căile de comunicare, obscuritățile sau lacunele în cunoștințe anulează eficiența oricărei metode. Altfel zis, cel ce știe temeinic ce are să comunice elevilor poate obține rezultate bune chiar cu metodele tradiționale, pe cînd cel care n-are siguranța specialității sale nu poate valorifica nici reale aptitudini didactice, chiar dacă folosește metodele cele mai avansate.

Este elementar a aminti, așadar, că pregătirea pentru fiecare lecție este o îndatorire, a cărei încălcare constituie cea mai gravă greșeală. Erori științifice strecurate la fiecare disciplină pot produce o înspăimîntătoare îmbîcseală de confuzii în cunoștințele însușite de elev.

Dar dacă sub raportul transmiterii cunoștințelor lecția trebuie pregătită cu grijă și minuțiozitate, nu mai puțin importantă este pregătirea metodică a fiecărei lecții, organizarea la fiecare oră a căilor și mijloacelor prin care se asigură transmiterea cunoștințelor.

La limba latină, pregătirea metodică este necesară cu atît mai mult, cu cît la această materie de studiu cu-
110 noștințele nu sînt supuse unor schimbări asemănătoare celor din alte discipline, în care progresul științelor și al tehnicii impun mereu revizuiri în conținutul învățămîntului. În domeniul filologiei clasice rezultatul cercetărilor științifice de specialitate afectează prea puțin baza cunoștințelor care trebuie predate elevilor. Limba latină a fiecărui secol este cunoscută, stabilită prin texte, iar unele descoperiri epigrafice, numismatice sau chiar de manuscrise necunoscute pînă în prezent nu aduc cunoștințe noi, care să ceară profesorului o restructurare a pregătirii de specialitate sau manualelor o schimbare de conținut.

Aceasta nu înseamnă că profesorul de latină nu e obligat să se țină la curent cu ceea ce apare nou în domeniul filologiei clasice. Dimpotrivă, informarea științifică neîncetată, nu numai asupra specialității proprii, ci și asupra altor domenii de cultură asigură lecțiilor o ținută de nivel superior chiar în limita cunoștințelor prevăzute în programă și manual.

Dar, precum s-a mai spus, succesul sau insuccesul lecțiilor de limba latină depinde mult de modul de transmitere a cunoștințelor și de aceea profesorii de limba latină trebuie să acorde atenție deosebită metodelor, pregătirea sub acest raport fiind tot atît de importantă ca și cea de specialitate.

Sîntem convinși că, în general, profesorii cu o temeinică formație de specialitate se îngrijesc și de pregătirea metodică, preocupîndu-se intens de căile și mijloacele care asigură eficiența predării cunoștințelor. Sînt însă, din cîte cunoaștem, și situații în care se dă mai multă atenție conținutului decît formei și invers. În lucrarea de față se atrage luarea aminte mai ales asupra principalelor probleme metodice care se pun în predarea limbii latine, important socotindu-se faptul că aceste probleme nu sînt greutăți de neînvins și că limba latină, chiar în limita actuală a orelor care-i sînt acordate în planul de învățămînt, prin perfecționarea neîncetată a predării cunoștințelor, poate ajunge la rezultate instructiv-educative superioare celor din trecut.

În lipsa manualelor programate și a mașinilor de instruire, metodele tradiționale pot avea eficiență didactică
111 apreciabilă, dacă profesorul nu rămîne prizonierul rutinei și al comodității, ci este permanent preocupat de efectul instructiv-educativ al activității sale, căutînd să obțină rezultate din ce în ce mai bune în procesul de transmitere a cunoștințelor.

Reconsiderarea metodelor tradiționale în lumina principiilor didactice care stau la baza instruirii programate și a pedagogiei cibernetice ridică pe o treaptă superioară calitatea învățămîntului la limba latină, ca și la alte materii de studii.

Abordînd istoric principalele probleme care se pun în predarea limbii latine, profesorul are ocazia să reflecteze mai adînc asupra sarcinilor ce-i revin și să găsească noi posibilități de a le îndeplini cu abnegație și devotament, avînd ca exemplu experiența și activitatea pozitivă a înaintașilor, ca și efortul contemporanilor de a găsi noi soluții problemelor nerezolvate sau celor care se ivesc pe parcurs, de a spori prin noi metode și procedee eficiența procesului de învățămînt.

* * *

Ne-am străduit în cuprinsul lucrării să arătăm situația limbii latine în liceul de cultură generală, afirmînd că, deși cu un loc modest în planul de învățămînt, limba latină își aduce o contribuție însemnată la educarea și instruirea tineretului nostru.

La noi limba latină nu este rezervată pentru anumiți copii ; dimpotrivă, școala noastră avînd un caracter profund democratic, numărul elevilor care învață limba latină la cursurile de zi este de 10 ori mai mare decît în anul 1937—1938.

Prin limba latină elevii noștri intră în legătură directă cu moștenirea culturală lăsată de antichitate, învață limba română în perspectiva formării și a evoluției ei istorice, își dezvoltă în sfîrșit capacitățile intelectuale și morale prin cunoașterea experienței unor popoare și a valorilor unei culturi ale cărei energii alimentează neîntrerupt cultura modernă.

Perfecționarea programelor, a manualelor și a metodelor de predare este o obligație continuă și, în lumina directivelor de partid și de stat, fiecărui cadru didactic îi stă în putință să contribuie la punerea învățămîntului în concordanță permanentă cu cerințele actuale și de perspectivă ale creșterii eficienței sale formative.



## Cuprins




| | Pag. |
|---|---|
| *Cuvînt înainte* | 5 |
| VALOAREA EDUCATIVĂ A STUDIILOR CLASICE | 11 |
| 1. Clasicismul antic, problemă de învățămînt mereu actuală | 11 |
| 2. Studiul limbilor clasice în trecut | 12 |
| 3. Argumente teoretice pentru și împotriva învățămîntului clasic în secolul al XIX-lea | 16 |
| 4. Cultura clasică în secolul al XX-lea | 20 |
| 5. Unele concluzii | 26 |
| LOCUL LIMBILOR CLASICE ÎN PLANURILE DE ÎNVĂȚĂMÎNT | 31 |
| UNELE PROBLEME ACTUALE | 37 |
| 1. Sarcinile învățămîntului clasic la noi | 37 |
| 2. Programele și metodele de învățămînt | 50 |

Pag.

MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI LA LIMBA LATINĂ . . . . . 59

1. Probleme vechi și... actuale . . . . . 59

2. Conversația directă în predarea limbii latine . . . 63

3. Inducție și deducție în învățarea limbii latine . . . 72

4. Traducerea din limba latină . . . . . 78

5. Interpretarea textului literar . . . . . 89

6. O problemă nouă : instruirea programată . . . . . 98

*Încheiere* . . . . . 109

I. P. „TIPARUL" — c. 390

ipt